

»Beantworte die Fragen auf Niederländisch«

Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken

Barbara Hoch, Sabine Jentges und Marjon Tammenga-Helmantel

► Zusammenfassung

Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden ist kontrastiv orientiert, insbesondere im schulischen DaF-Unterricht werden durchgängig sowohl Ziel- als auch Ausgangssprache eingesetzt. Das Phänomen eines parallelen Einsatzes von Ziel- und Ausgangssprache findet sich dann auch in allen auf dem niederländischen Markt produzierten schulischen DaF-Lehrwerken wieder. Ausgehend davon, dass der Einsatz von Ziel- und Ausgangssprache in diesen Lehrwerken nicht zufällig, sondern einer Systematik folgend intentional ist, wird in diesem Beitrag für zwei der am verbreitetsten eingesetzten niederländischen DaF-Lehrwerke (*TrabiTour*, *Neue Kontakte*) auf Anfängerniveau (A1/A2 nach GER) untersucht, bei welchen Übungstypen und für welche Lernaktivitäten die Ziel- bzw. die Ausgangssprache (Deutsch bzw. Niederländisch) eingesetzt wird. Abschließend werden Empfehlungen gegeben, in welchen Bereichen der Einsatz der Ausgangssprache durchaus sinnvoll erscheint und für welche Teilbereiche der Lehrwerke sich ein konsequenterer Gebrauch der Zielsprache auch positiv auf einen stärkeren Einbezug der Zielsprache Deutsch in den DaF-Unterricht anbieten würde.

1. Zielsprachengebrauch im Deutschunterricht in den Niederlanden

Niederländische weiterführende Schulen bieten ihren Schülern¹ in der Unterstufe neben Englisch in aller Regel zwei weitere moderne Fremdsprachen als Pflichtfächer an. Mehrheitlich handelt es sich dabei um die Nachbarsprachen Deutsch und

¹ Zugunsten der Lesbarkeit sind die Personennennungen in diesem Beitrag generisch, es sind also stets beide Geschlechter gemeint.

Französisch. Deutsch kann als eine Sprache gesehen werden, mit der niederländische Jugendliche bereits während der Schulzeit, aber auch darüber hinaus, z. B. im späteren Berufsleben, recht wahrscheinlich in Kontakt kommen dürften. Man denke hierbei nicht nur daran, dass Deutschland der größte Handelspartner der Niederlande ist, sondern auch daran, dass Deutsche die größte Touristengruppe in den Niederlanden sind und umgekehrt Deutschland eines der beliebtesten Urlaubsländer der Niederländer ist. In den gesamten östlichen Provinzen der Niederlande, die direkt an Deutschland grenzen, insbesondere in den Euregios, kommt es zum alltäglichen Grenzübergang, beispielsweise zum Einkaufen, Arbeiten und zum Freizeitvergnügen. Es sollte also auf der Hand liegen, dass, wenn Deutsch in den Niederlanden gelernt wird, dies meist geschieht, um sich auch auf alltäglicher oder beruflicher Ebene in der Fremdsprache verständigen zu können, dass also Kommunikation in der Zielsprache einen zentralen Stellenwert im niederländischen DaF-Unterricht haben sollte.

Die Unterrichtsrealität scheint demgegenüber anders auszusehen: Nach Kwakernaak (2007) gelte zwar unter niederländischen Fremdsprachenlehrenden das Prinzip ›Zielsprache = Unterrichtssprache‹ als professionelles Qualitätsmerkmal, der Zielspracheneinsatz im Fremdsprachenunterricht habe demgegenüber in den letzten Jahrzehnten jedoch eher ab- als zugenommen. Umfragen unter Lehrenden bestätigen auf der einen Seite eine positive Einstellung zum Zielsprachengebrauch und zeigen auf der anderen Seite gleichzeitig Unzufriedenheit mit dem realen Zielspracheneinsatz im eigenen Unterricht (vgl. Haijma 2013; Oosterhof et al. 2014). Ein Bericht der niederländischen Schulaufsichtsbehörde (Inspectie van het Onderwijs 2000: 90) und zwei groß angelegte europäische Studien zum Vergleich von fremdsprachlichen Fertigkeiten unter Schülern (Bonnet 2002; Gille/Kordes 2013) bestätigen den geringen Einsatz der Zielsprache im niederländischen Fremdsprachenunterricht.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass der Unterricht Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden – immer wieder aufgrund der Sprachnähe argumentiert – zwar prinzipiell kontrastiv orientiert ist, dass aber das tatsächliche Unterrichtsgeschehen hauptsächlich auf Niederländisch abläuft. Dies obwohl Kommunikation in der Zielsprache Deutsch allein schon aufgrund der geografischen und wirtschaftlichen Lage der Niederlande als ein zentrales Lernziel angenommen werden könnte. Die Diskussion, ob der Fremdsprachenunterricht ausschließlich in der Fremdsprache durchgeführt werden sollte (nach dem Prinzip der dogmatischen, ausschließlichen Einsprachigkeit) oder ob auch die Ausgangssprache im Fremdsprachenunterricht gezielt eingesetzt werden sollte, um das Erlernen einer Fremdsprache überhaupt erst zu ermöglichen (nach der Idee der aufgeklärten Einsprachigkeit, vgl. Butzkamm 1973; Butzkamm/Caldwell 2009), wird im niederländischen Kontext nicht geführt. Dies gilt auch, aber in geringerem Maße, für die Debatte zur Mehrsprachig-

keit. Der Gedanke, dass beim vorherigen Fremdsprachenlernen gemachte Erfahrungen und ggf. auch der Einbezug bekannter (Fremd-)Sprachen den Erwerb von (neuen) Fremdsprachen förderten, wird im fachdidaktischen Diskurs in den Niederlanden, wenn überhaupt, bisher nur vorsichtig erkundet. In den gängigen DaF-Lehrwerken wird der Einsatz bekannter Fremdsprachen (wie etwa Englisch in den Niederlanden) nur sehr beschränkt eingesetzt und nicht explizit thematisiert (siehe im Einzelnen Maijala/Tammenga-Helmantel 2016).

Im niederländischen DaF-Unterricht kommen nahezu ausschließlich auf dem niederländischen Markt produzierte DaF-Lehrwerke und -Grammatiken mit entsprechender kontrastiver Ausrichtung (d. h. niederländisch-deutsch) zum Einsatz. Hierüber scheint auch in der wissenschaftlichen Diskussion im niederländischsprachigen Raum Konsens zu bestehen (vgl. u. a. ten Cate et al. 2004: 5; Leuschner 2010: 114; Mortelmans 2013: 65). Dass auch alle auf dem niederländischen Markt produzierten DaF-Lehrwerke durchgängig sowohl Ziel- als auch Ausgangssprache einsetzen, liegt somit auf der Hand.

Gleichzeitig wird immer wieder, sowohl von Seiten der Lernenden als auch von Seiten der DaF-Lehrenden und Lehrerausbildungen konstatiert, dass im DaF-Unterricht in den Niederlanden zu wenig Deutsch gesprochen werde. Die Ergebnisse der im Auftrag des niederländischen Bildungsministeriums 2010 vom DIA (Deutschland Institut Amsterdam) niederlandeweit durchgeführten »Belevingsonderzoek Duits«, bei der 1190 niederländische Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen und Wünschen bezüglich des Deutschunterrichts befragt wurden, sind eindeutig:

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

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass es hinsichtlich des Prinzips *Zielsprache = Unterrichtssprache* im niederländischen Kontext einen Widerspruch zu geben scheint: Einerseits der von Fachdidaktikern und Schülern (und teilweise auch von Lehrpersonen) erwünschte Einsatz der Zielsprache und andererseits deren Vernachlässigung im Sprachunterricht (vgl. Tammenga-Helmantel, Van Eijden, Heinemann & Kliemt 2016). Die Gründe hierfür dürften vielfältig sein und

lassen sich kaum getrennt voneinander betrachten.¹ So mag es Lehrpersonen geben, die aufgrund von eigener Unsicherheit (zu Recht oder zu Unrecht) weitestgehend auf den Einsatz der Zielsprache verzichten. Nicht zu unterschätzen sind sicher der Einfluss der Fachgruppe an der jeweiligen Schule sowie der Unterricht von Kollegen. Ein wesentlicher Faktor dürften auch die *eindtermen* (= Abschlussqualifikationen) sein: Das abschließende Schulexamen für Deutsch besteht zu 50 % aus Leseverstehen, wobei alle Aufgaben zu den in der Zielsprache Deutsch präsentierten Lesetexten auf Niederländisch bearbeitet werden müssen; selbst die Beantwortung von offenen Fragen auf Deutsch ist nicht nur nicht nötig, sondern nicht gestattet. Naheliegenderweise werden Schüler im Deutschunterricht auf genau dieses Prüfungsformat vorbereitet, schließlich sollen sie die Abschlussprüfungen möglichst gut bestehen.

DaF-Lehrende selbst geben an, dass aufgrund der zweisprachigen Konzeption der eingesetzten Lehrwerke Zielsprachengebrauch in großen Teilen des Unterrichts überhaupt nicht möglich sei (vgl. Haamberg et al. 2008: 11 ff). So berichtet ein »LIO« (*leraar in opleiding* = Lehrperson in der Ausbildung) auf die Frage nach seinen Erfahrungen im Unterrichtsalltag:

»Nachteil ist, dass man nicht mehr täglich mit der deutschen Sprache beschäftigt ist, denn die Lehrwerke sind so konzipiert, dass man den Unterricht auf Niederländisch geben muss.«² (Huisman 2016: 208)

2. Lehrwerke und ihre Rolle im Unterricht

»Beantworte folgende Fragen zum Text. Antworte auf Niederländisch« (*Neue Kontakte, Arbeitsbuch* 1–2, 2013: 6). Diese Aufgabenstellung begegnet uns in einem niederländischen Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache in der ersten Lektion (Nullanfänger). Auffällig ist die Tatsache, dass die Zielsprache Deutsch als Instruktionssprache verwendet wird, während explizit verlangt wird, der Lernende selbst solle niederländischen Text, also Text in der Ausgangssprache, produzieren. Der Lesetext, auf den die Aufgabenstellung verweist, ist wie die Aufgabenstellung

¹ Zur näheren Erforschung der Einflussfaktoren läuft derzeit ein niederlandeweites, langfristig angelegtes Projekt, in dem Studierende moderner Fremdsprachen von Beginn der Lehrerausbildung an und in den ersten Berufsjahren an Schulen begleitet werden, um so Einstellung zu und Umgang mit der Zielsprache als Unterrichtssprache sowie Veränderungen hierbei und Ursachen hiervon zu dokumentieren. Beteiligt sind: Jasmijn Bloemert (RUG), Sebastiaan Dönszelmann (VU), Esther Geerse (Windesheim), Sabine Jentges (RU); die Projektleitung liegt bei Marjon Tammenga-Helmantel (RUG).

² Übersetzung der Verfasserinnen, im Original heißt es: »[Nadeel is] dat je niet echt meer dagelijks met de [Duitse] taal bezig bent, omdat de lesmethodes zo zijn ontwikkeld dat je in het Nederlands les moet geven.«

selbst durchgängig deutschsprachig; er enthält keine Vokabelangaben auf Niederländisch. Auf rezeptiver Seite soll folglich bereits in der ersten Lektion dieses Lehrwerks relativ viel vom Lernenden geleistet werden. Was die Sprachproduktion angeht, fordert ihn die Übung hingegen auf, auf die Ausgangssprache auszuweichen.

Diese funktionale Trennung – die Zielsprache Deutsch als Sprache der Rezeption, die Ausgangssprache Niederländisch als Sprache der Produktion – stellt in niederländischen DaF-Lehrwerken keinen Einzelfall dar. Dies gilt nicht nur für Hör- und Leseverstehensübungen. Diese Feststellung ist umso relevanter, wenn man bedenkt, dass Lehrwerke, trotz aller sicherlich berechtigten Kritik hieran (vgl. u. a. Thaler 2011: 16 f.), eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen spielen. Guerretaz und Johnston (2013) konstatieren eine »centrality of materials in a very wide range of language teaching situations« (780), wobei insbesondere Textbücher eine wichtige Rolle für das Geschehen im Klassenraum spielen (vgl. ebd.: 780). Lehrmaterialien würden unter anderem eingesetzt, um die Struktur und den Inhalt von Lernaktivitäten zu definieren und um den Unterrichtsablauf zu strukturieren (vgl. ebd.: 781). Sie stellen bei ihrer Beobachtung des Unterrichtsgeschehens im universitären Unterricht Englisch als Zweitsprache fest, dass die von der Lehrperson und von den Lernenden produzierten Redebeiträge zu großen Teilen durch die Lehrmaterialien beeinflusst werden: 83 % des Unterrichtsgesprächs und somit der von der Lehrperson und von den Lernenden produzierten Redebeiträge¹ werden durch Lehrmaterial beeinflusst (vgl. 785). Selbst wenn die Wahl zwischen Ziel- und Ausgangssprache von Guerretaz und Johnston (2013) nicht thematisiert wird, ist jedoch aufgrund des von ihnen nachgewiesenen großen Einflusses der Lehrmaterialien auf das Unterrichtsgeschehen, insbesondere auf das Unterrichtsgespräch, davon auszugehen, dass sich die im Lehrwerk verwendete Sprache auch auf die Kommunikation im Unterricht auswirkt.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die hier präsentierten Ergebnisse unserer Untersuchung nach dem Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache in niederländischen DaF-Lehrwerke für »VWO« (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* = studienvorbereitender schulischer Bildungsgang, vergleichbar mit Unterricht auf gymnasialem Niveau²) auf Anfängerniveau (A1/A2) folgende Fragestellungen:

¹ Guerretaz und Johnston (2013) analysieren hierbei die Organisation des Unterrichtsgesprächs (z. B. Beteiligung der Lernenden), die Art des Gesprächs (Elizitieren/Repetieren und Produzieren vorgegebener Formen vs. relativ freie Textproduktion) sowie die Gesprächsinhalte (vgl. ebd.: 786–788).

² Für einen Überblick über das niederländische Schulsystem vgl. <http://www.go-euregio.eu/de/wohnen/wohnen-den-niederlanden/niederl%C3%A4ndisches-schulsystem> (10.10.2015) sowie Tammenga-Helmantel/Jentges (2016).

- Inwiefern hängt die Sprachwahl vom Typ der Übung bzw. Aktivität ab?
- Welche lehrwerksübergreifenden Muster im Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache können konstatiert werden? Und in welchem Zusammenhang stehen diese mit der jeweiligen Lernaktivität?

Die Studie zielt darauf ab, Einsichten in die Rolle, die Ziel- und Ausgangssprache in niederländischen Lehrwerken haben, zu erhalten, und ist als erster Schritt eines größeren Forschungsprojekts zu verstehen, in dem wir festzustellen versuchen, ob und inwiefern Zielspracheneinsatz im Unterrichtsvorgehen durch die eingesetzten Lehrwerke bzw. andere Materialien beeinflusst wird (vgl. Fußnote 1 auf S. 602 und s. auch Kapitel 5).

3. Lehrwerkanalyse

Die im Rahmen dieses Beitrages präsentierten Ergebnisse der Untersuchung konzentrieren sich auf zwei der gängigsten niederländischen DaF-Lehrwerke, die an niederländischen Schulen im Grundstufenbereich (A1–A2 nach GER) zum Einsatz kommen. Dabei handelt es sich um *Neue Kontakte* und *TrabiTour* für den schulischen Bildungsgang VWO. Beide der hier analysierten VWO-Lehrwerksreihen gliedern sich in jeweils ein Text- und ein oder mehrere Arbeitsbücher pro Lernstufe bzw. Lehrjahr.

Da Text- und Arbeitsbuch als Einheit die Basis für das unterrichtliche Geschehen bilden, wurde für diese beiden Lehrwerksverbände systematisch für das obengenannte Grundstufenniveau analysiert, wie L1 und L2 dort eingesetzt werden. Aus dem Material heraus wurde eine Übungstypologie entwickelt, die teilweise Überschneidungen mit gängigen Typologien aufweist (Häussermann/Piepho 1996). Sämtliche Übungen der betrachteten Lehrwerke wurden den sich datengeleitet herauskristallisierenden Übungstypen zugeordnet, um dann auf den Einsatz von Ziel- und Ausgangssprache hin untersucht zu werden. Für eine anschauliche Illustration des Einsatzes der Zielsprache fokussieren wir in diesem Beitrag vor allem den Umgang mit Ziel- und Ausgangssprache in den ersten Lektionen und einzelne Aufgabentypen, nämlich die Bereiche Hörverstehens- und Übersetzungsübungen, mit deren Hilfe sich die wahrscheinlich intendierte Funktion zum Einsatz der Ausgangssprache besonders anschaulich verdeutlichen lassen dürfte (s. Kapitel 4). Dem vorangestellt sind ein Überblick über die jeweilige Lehrwerksgliederung (s. Kapitel 3.2) und den Einstieg in das jeweilige Lehrwerk (s. 3.3), die beide ebenfalls auf den Gebrauch der Zielsprache hin untersucht wurden.

3.1 Die untersuchten Lehrwerke

Für beide Lehrwerksverbände kann festgehalten werden, dass die Textbücher ausschließlich aus Text- und visuellem Material bestehen, während die Arbeitsbücher Aufgaben und Aktivitäten zu den im Textbuch präsentierten Texten anbieten. Ihr Einsatz ist also immer nur kombiniert möglich, auch eignen sich weder Text- noch Arbeitsbuch noch beide Bände zusammen zum Selbststudium, sind aber auch nicht für einen solchen Zweck intendiert.

Im Fall von *TrabiTour*, 2013 in 3. Auflage erschienen, umfassen sowohl das VWO-Textbuch als auch das VWO-Arbeitsbuch jeweils die Bände A bis F. Die Arbeitsbücher werden durch online zugängliche Zusatzmaterialien ergänzt, die allerdings an dieser Stelle keine Beachtung finden, da Arbeits- und Textbuch zusammen die Basis für den Unterricht bilden und die digitalen Materialien nur als Zusatzangebot, teilweise gegen Extrakosten, angeboten werden und somit nicht allen Schülern zur Verfügung stehen. Gleiches gilt auch für *Neue Kontakte*.

Pro Schuljahr werden zwei Bände benutzt: A und B im ersten Schuljahr, C und D im zweiten, E und F im dritten.¹ Entsprechend ist der Grundstufenteil des Lehrwerks auf drei Schuljahre ausgelegt. Beginnt der Schüler erst im zweiten Lehrjahr mit dem Deutschunterricht, benutzt er die zweibändige Ausgabe, die in Band 1 die Textbücher A, B und C vereint (*Textbuch 1*), und für das dritte Lehrjahr Band 2 mit den Textbuch-Bänden D, E und F (*Textbuch 2*). Die zugehörigen Arbeitsbücher sind lediglich als Einzelbände erschienen und werden auch bei Beginn im zweiten Lehrjahr als solche benutzt. In der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie wurden die Textbücher 1 und 2 sowie die Arbeitsbücher A, B, C, D, E und F analysiert.

Das Lehrwerk *Neue Kontakte*, 2013 in 6. Auflage erschienen, unterscheidet sich in seiner Gliederung nach Lehrjahren und Schulformen von *TrabiTour*: Für das erste Schuljahr sieht *Neue Kontakte* Textbuch 1 sowie das zugehörige Arbeitsbuch 1 vor, analog hierzu Text- und Arbeitsbuch 2 für das zweite Lehrjahr. Im dritten Lehrjahr benutzen die Schüler Textbuch 3 mit den Arbeitsbüchern 3 A und 3 B.

3.2 Gliederung der Lehrwerke

Im Folgenden wird der lehrwerksinterne Aufbau der analysierten Text- und Arbeitsbücher betrachtet und auf die Rolle von Ziel- und Ausgangssprache hin untersucht.

¹ Das erste Lehrjahr würde im deutschen Schulsystem der 7. Klasse entsprechen. Viele Schulen bieten Deutsch erst ab dem zweiten Lehrjahr (= Klasse 8) an und benutzen dann die zweibändige Ausgabe. Die hier analysierten Lehrwerke werden also im schulischen Deutschunterricht für die Klassenstufen 7–9 eingesetzt.

3.2.1 *TrabiTour*

Das *TrabiTour*-Textbuch 1 umfasst neun Kapitel, einen Anhang sowie eine Übersicht der Urheber von Text- und Bildmaterial. Die zugehörigen Arbeitsbücher A, B und C beziehen sich auf je drei der neun Textbuch-Kapitel. Zusätzlich enthalten sie je ein Kapitel mit der Überschrift »LiteraTour«, das einerseits aus Übungen rund um das Thema Literatur, andererseits aus Wiederholungsaufgaben zu Grammatik und Wortschatz der entsprechenden drei Kapitel besteht.

Die Untergliederung in neun Kapitel orientiert sich primär an den behandelten landeskundlichen Themen: Kapitel 1 »Grüße aus Deutschland« legt den inhaltlichen Fokus auf landeskundliche Aspekte zu Deutschland allgemein: deutsche Verkehrszeichen, Straßenschilder und Autokennzeichen, die deutsche Nationalhymne, Geografie und Demografie von Deutschland, historisches Wissen über Deutschland, insbesondere im Zusammenhang mit der Stadt Berlin, und natürlich die Klärung der Frage »Was ist ein Trabi?«. Das zweite Kapitel »Du bist, was du isst!« fokussiert die Esskultur Deutschlands und »typisch deutsche« (*TrabiTour*, Textbuch 1, 2013: 20) Nahrungsmittel. Im dritten Kapitel »Feste feiern, wie sie fallen!« werden deutsche Gewohnheiten und Traditionen bei Festen und Feiern behandelt. Das vierte Kapitel widmet sich unter der Überschrift »Der Ball ist rund!« dem Thema Hobbys; auch hier werden landeskundliche Bezüge hergestellt, etwa über deutsche/deutschsprachige Fußballsongs oder deutsche Sportlegenden wie Michael Schumacher, Franz Beckenbauer, Dirk Nowitzki, Boris Becker und Steffi Graf sowie die Nationalmannschaft von 1954, die das »Wunder von Bern« vollbrachte. Kapitel 5 »Wissen ist Macht!« thematisiert das deutsche Schulsystem und den Schulltag in Deutschland. Hier wird eine explizit kontrastive Perspektive eingenommen: »Aber ein paar Sachen sind auf deutschen Schulen eben doch anders. Nach diesem Kapitel kennst du die Unterschiede ganz genau« (*TrabiTour*, Textbuch 1, 2013: 62). Kapitel 6 »Kleider machen Leute!« nimmt sich zum Ausgangsgedanken, deutsche Jugendliche würden ihr Taschengeld häufig für Kleidung ausgeben (vgl. *TrabiTour*, Textbuch 1, 2013: 78). Verwiesen wird unter anderem auf die Berlin Fashion Week (vgl. *TrabiTour*, Textbuch 1, 2013: 87). Das achte Kapitel »Schwein gehabt!« konzentriert sich auf den Themenkomplex Tierwelt. Das neunte Kapitel »Servus aus Österreich!« schlägt schließlich die Brücke zu einem anderen deutschsprachigen Land, nämlich Österreich. Dass sich die Kapiteleinteilung an landeskundlichen Schwerpunkten orientiert, zeigt sich auch im Kapitel Aufbau selbst: Das Training von Sehen und Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben wird in den Kapiteln 2 bis 8 von landeskundlichen Blöcken gerahmt; an den letzten landeskundlichen Teil schließt sich unter der Überschrift »Jugendliteratur« je ein Auszug aus einem aktuellen Jugendbuch an. Dann folgt die sogenannte »Lernecke«, die die Grammatik und die Vokabelliste des Kapitels enthält. Mit Ausnahme der Lernecke sind die Textbuch-Kapitel überwiegend auf Deutsch

gehalten. Lediglich die integrierten Plauder- und Schreibecken liefern niederländisches Sprachmaterial für die mündliche oder schriftliche Kommunikation und seine deutschen Entsprechungen. Die Lernecken sind vollständig Niederländisch. Die Textbuch-Kapitel 1 und 9 heben sich in ihrem Aufbau insofern von den übrigen Kapiteln ab, als sie größtenteils landeskundliches Material enthalten und das eingestreute Training sprachlicher Fertigkeiten nicht nach Kompetenzen (Sehen und Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) aufschlüsseln. Die Rollen von Ziel- und Ausgangssprache sind hingegen dieselben, die für die übrigen Kapitel herausgearbeitet wurden: Die Zielsprache Deutsch überwiegt. Wo wir eine metasprachliche Thematisierung des Deutschen finden, sprich in Lern-, Plauder- und Schreibecke, verwendet das Lehrwerk das Niederländische.

Zu berücksichtigen gilt wie bereits oben erwähnt, dass das Textbuch im Unterricht nicht für sich verwendet werden kann: Es bedarf der Ergänzung durch die drei Arbeitsbücher, die erst die Arbeitsanweisungen dafür liefern, wie mit dem Sprach- und Bildmaterial im Textbuch verfahren werden soll. Arbeitsbuch A kündigt zwar auf Niederländisch an, die meisten Aufgabenstellungen in *TrabiTour* seien auf Deutsch: »De meeste opdrachten die je in *TrabiTour* tegenkomt, zijn in het Duits geschreven«¹ (*TrabiTour*, Arbeitsbuch A, 2013: 5) und fordert noch vor den eigentlichen Übungen dazu auf, deutsche Arbeitsanweisungen ihren niederländischen Entsprechungen zuzuordnen; die folgenden Analysen jedoch verdeutlichen, dass »die meisten« (*de meeste*) eben tatsächlich noch lange nicht *alle* bedeutet.

3.2.2 Neue Kontakte

Das Textbuch 1–2 von *Neue Kontakte* gibt zunächst auf Niederländisch Hinweise für die Handhabung des Lehrwerks: »Zo werk je met *Neue Kontakte*«² (*Neue Kontakte*, Textbuch 1–2, 2013: 3). Die Hinweise selbst sowie die Erläuterungen zu verwendeten Symbolen sind einsprachig niederländisch. Bei der Kapitelübersicht auf der folgenden Doppelseite zeigen sich erste Besonderheiten im Hinblick auf den Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache innerhalb des Lehrwerks. Die sechs Kapitel folgen hier inhaltlichen Kriterien, die den Themenschwerpunkten von *TrabiTour* ähneln. So erinnert Kapitel 2 »Freizeit« aus *Neue Kontakte* mit seinem Fokus auf Hobbys an Kapitel 4 »Der Ball ist rund!« aus *TrabiTour*, Kapitel 3 »Schmeckt's« mit Themen rund ums Essen ähnelt Kapitel 7 »Eigener Herd ist Goldes wert!« aus *TrabiTour* und Kapitel 4 »Im Kaufrausch« ähnelt dem *TrabiTour*-Kapitel 6 »Kleider machen Leute«. Im Gegensatz zu *TrabiTour*, das im ersten Kapitel in erster Linie landeskundliches Wissen über Deutschland vermittelt, fokussiert das erste Kapi-

¹ »Die meisten Aufgaben, die dir in *TrabiTour* begegnen, sind auf Deutsch geschrieben«; Übersetzung der Verfasserinnen.

² »So arbeitest du mit *Neue Kontakte*«; Übersetzung der Verfasserinnen.

tel in *Neue Kontakte* die Vermittlung erster (mündlich-kommunikativer) Fertigkeiten: »Sprich mit!«. Die Kapitel 5 und 6 behandeln zusammen genommen den Gegensatz von Heimat und Ferne: Während sich Kapitel 5 »Traumhaus« um die Fragen »Wie wohnst du?« und »Wie würdest du gerne wohnen?« dreht, widmet sich Kapitel 6 »Unterwegs« den Themen Ferien, Klassenfahrt, Urlaub, Reisen.

Die sechs Kapitel gliedern sich jeweils in zwei Teile; Teil I umfasst wiederum je sechs Bereiche und einen landeskundlichen Block, Teil II umfasst je sieben Bereiche, die teils mit den Bereichen von Teil I übereinstimmen, und einen Praxis-Block (vgl. Abb. 1).

Bei der Betrachtung der am Anfang des Textbuchs stehenden Übersicht über Kapitel, Teile und Bereiche sticht der uneinheitliche Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache ins Auge: Die Grammatik-Inhalte (C und I »Grammatik«) der Kapitel werden in beiden Teilen auf Niederländisch genannt, ebenso die Inhalte der Bereiche E »Wörterbuch« und K »Schreiben«. Die Kategorien in den Bereichen D und J »Sprechen« werden jeweils auf Deutsch genannt (*Aussprache, Redemittel, Lernliste*), die darunter zu behandelnden Phänomene allerdings auf Niederländisch (z. B. *klinkers, persoonlijke gegevens, getallen t/m 20*). Ausnahmen bilden Phänomene, die spezifisch für das Deutsche sind und im Niederländischen nicht existieren. Sie werden auf Deutsch angegeben: »Aussprache: Umlaute«. Dies gilt auch für die überwiegend auf Niederländisch gehaltenen Bereiche, etwa den Bereich K »Schreiben«: »Spelling: *Dehnungs-h, ss/ß*«. Werden in diesen Bereichen deutsche Wörter verwendet, werden sie durch Kursivdruck markiert. Im Bereich D »Sprechen« in Kapitel 2, der Ach- und Ich-Laut

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

TEIL II			
Hören O	Paula stellt sich vor 16	Freizeit und Hobbys 32	Braune oder weiße Eier? 48
Lesen H	Briefreunde gesucht 17	Welches Instrument passt zu dir? 33	Sterneküche im Weltraum 49
Grammatik I	Het geslacht van zelfstandige naamwoorden I 18 De uitgangen van <i>ein-</i> en <i>kein-</i> 18	Het geslacht van zelfstandige naamwoorden II 34 Het bezittelijk voornaamwoord 34	Het persoonlijk en vragend voornaamwoord in de vierde naamval 50
Spreken J	Aussprache: <i>Umlaute</i> 19 Redemittel: persoonlijke gegevens 19	Aussprache: <i>g und l</i> 34 Redemittel: hobby 35	Aussprache: <i>Zischlaut</i> 51 Redemittel: restaurant 51
Schreiben K	Spelling: hoofdletters 20 Chatvriend gezocht 20	Spelling: <i>Umlaute</i> 36 Excuusbriefje schrijven 36	Spelling: <i>ss/ß</i> 52 Uitnodiging schrijven 52
Praxis	Mein Blog 21	Über Hobbys reden 37	Die Speisekarte 53
Extra Hören L	Leben in der Familie – Spaß oder Stress? 22	Interview mit einem Fußballtalent 38	Voll eklig – was isst man anderswo? 54
Extra Lesen M	Der Brieffreund 22	Wofür verwendet ihr das Internet? 39	Baumkuchen 55

Abb. 1: Interne Kapitelgliederung von *Neue Kontakte, Textbuch 1–2*

behandelt, fällt auf, dass die Tatsache, dass diese Phänomene auf Deutsch benannt werden, zu bewirken scheint, dass die übergeordnete Kategorie ins Niederländische übersetzt wird: Heißt es in allen anderen Kapiteln »Aussprache«, steht hier »Uitspraak: de *Ach-* en *Ich-*Laut«.

Ähnlich wie bei *TrabiTour* zeigt sich folglich auch hier, dass die metasprachliche Thematisierung von Phänomenen und Besonderheiten des Deutschen eine Tendenz in Richtung des Niederländischen mit sich bringt. Dies trifft ferner für die ebenfalls als Metasprache anzusehenden Lerntipps und die Grammatikübersicht zu, die sich an die Kapitel anschließen und bis auf objektsprachliche Elemente in der Zielsprache auf Niederländisch verfasst sind. Selbiges gilt für die jedem Kapitel vorangestellte Definition dessen, was den Lernenden im Kapitel erwartet: »Je leert de persoonlijke voornaamwoorden en de werkwoorden *sein* en *haben*«¹ (*Neue Kontakte, Textbuch 1–2, 2013: 10*).

Weiterhin fällt der Unterschied im Zielsprachengebrauch zwischen rezeptiven und produktiven Bereichen auf: Die stärker rezeptiv angelegten Bereiche »Lesen« und »Hören« werden in der Kapitelübersicht auf Deutsch genannt. Die Bereiche »Sprechen« und »Schreiben«, die die Sprachproduktion des Lernenden trainieren sollen, werden – mit Ausnahme kursiv gesetzter sprachlicher Phänomene – auf Niederländisch angegeben. Dies gilt ebenfalls für die fertigkeitunterstützenden Bereiche Grammatik und Wortschatz.

¹ »Du lernst die Personalpronomen und die Verben *sein* und *haben*«; Übersetzung der Verfasserinnen.

3.3 »Endlich Deutsch!« – Der Einstieg

Besonders relevant für die Betrachtung des Zielsprachengebrauchs ist der Einstieg, den das jeweilige Lehrwerk wählt. Denn zu diesem Zeitpunkt verfügt der Lernende höchstens über marginale Grundkenntnisse in der Zielsprache, so dass bei der Konzeption des Lehrwerks genau zu reflektieren gilt, inwieweit und in welcher Form der Einsatz der Zielsprache sinnvoll und innerhalb des Möglichkeitsspektrums des Lernenden geeignet ist.

Neue Kontakte wählt den Einstieg über ein Video »aus dem deutschen Jugendjournal *Logo*« (*Neue Kontakte*, Arbeitsbuch 1–2 A, 2013: 5). Darin wird über die Premiere des Films *Sprich mit* berichtet, der von einem Jungen handelt, der kein Deutsch spricht. Die Tatsache, dass den Lernenden nicht der Unterrichtsfilm selbst, sondern ein journalistischer Bericht darüber präsentiert wird, zeugt bereits von dem hohen Anspruch, der in rezeptiver Hinsicht gestellt wird. Vor dem Ansehen des Films soll ein Screenshot betrachtet, ein kurzer Einführungstext gelesen und die Frage beantwortet werden, worum es in dem Film geht. Während der übergeordnete Arbeitsauftrag, das Video anzusehen und die folgende Frage zu beantworten, auf Deutsch formuliert sind, sind die konkrete Aufgabenstellung sowie die dazu gehörige Frage auf Niederländisch verfasst: »Bekijk de foto en lees en beluister de tekst van tekst A in het *Textbuch* (TB) op bladzijde 10. Waarover gaat de film?«¹ (*Neue Kontakte*, Arbeitsbuch 1–2 A, 2013: 5). Dies evoziert eine Antwort in der Ausgangssprache Niederländisch. Das deutsche Wort »Textbuch« ist kursiv gesetzt und wird damit als Fremdwort bzw. zielsprachiges Wort markiert.

Auch die folgenden Aufgaben, die sich auf den Film beziehen, enthalten einen hohen Anteil an niederländischem Sprachmaterial. Die Aufgabenstellung wechselt allerdings schon im nächsten Schritt ins Deutsche: Nicht nur der Arbeitsauftrag – »Bearbeite folgende Aufgabe (*opdracht*)« –, sondern auch die Aufgabenstellung ist deutschsprachig: »Lies zuerst folgende Sätze (*zinnen*). Sieh dir anschließend (*aansluitend*) den Film an und bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge (*juste volgorde*)« (*Neue Kontakte*, Arbeitsbuch 1–2 A, 2013: 5). Hier sind es die niederländischen Vokabelangaben, die kursiv markiert werden. Über die graphische Markierung erreicht das Lehrwerk eine klare Trennung von Ziel- und Ausgangssprache, die allerdings mal für die eine, mal für die andere Sprache benutzt wird. Vom Lernenden wird in dieser und auch in den folgenden Aufgabenstellungen des Bereichs A »Lesen« erwartet, mit Hilfe einiger niederländischer Vokabelangaben zu verstehen, was von ihm verlangt wird. Um das deutschsprachige Video zu verstehen, soll der Lernende zunächst niederländische Sätze zum Inhalt des Films lesen, die er später in die richtige Reihenfolge bringen muss. Im nächs-

¹ »Sieh das Foto an und lies und höre den Text von Text A im Textbuch (TB) auf Seite 10. Worum geht es im Film?«; Übersetzung der Verfasserinnen.

ten Schritt soll er Behauptungen auf Niederländisch lesen, dann den Film ein zweites Mal ansehen und schließlich über die Korrektheit dieser entscheiden. Das Niederländische soll somit eine Brücke schaffen, um sogar gesprochenes Deutsch bereits ohne Vorkenntnisse zu verstehen. Während der Lernende folglich gleich zu Beginn mit sehr viel zielsprachlichem Input konfrontiert wird, arbeitet er selbst weitgehend mit niederländischem Text bzw. produziert niederländischen Text. Die Aspekte, die abgefragt werden, sind inhaltlicher Natur und beziehen sich auf deutschsprachiges Material. Soll der Lernende komplett ohne inhaltliche Anhaltspunkte auf Niederländisch reflektieren und eigenen Text produzieren, erfolgt die Aufgabenstellung auf Niederländisch, was auch eine niederländischsprachige Antwort nahelegt. Dies ist nicht nur wie beschrieben zu Beginn des Bereichs »Sehen« der Fall, sondern auch an dessen Ende, wenn es heißt: »Waarom is het belangrijk dat je de taal spreekt van het land waar je woont?«¹ Die Artikulation eigener Überlegungen erfolgt in der Ausgangssprache. Das heißt: Auf der einen Seite muss der Lernende bereits viel in der Zielsprache verstehen, eigene Produktion zielsprachlichen Materials wird jedoch auf der anderen Seite nicht angeregt. Das zielsprachliche Material, in diesem Fall das Video, ist bereits auf so hohem sprachlichen Niveau, dass es dem Anfänger mit seinem beschränkten Vokabular weder erlaubt, inhaltlich darüber zu sprechen, noch Teile davon nachzusprechen, d. i. zu reproduzieren. Ein Ausweichen auf die Ausgangssprache scheint unumgänglich, um mit dem gegebenen Material zu arbeiten, auch für Lehrende, die in ihrem Unterricht gerade (mehr) die Zielsprache einsetzen möchten, wenn auch nicht unbedingt nach dem Prinzip der dogmatischen, ausschließlichen Einsprachigkeit. Ähnlich verhält es sich in der ersten Lektion von *TrabiTour*. Die Lernenden werden nach ihren Assoziationen zu Deutschland gefragt. Gleichzeitig werden ihnen bereits stereotype Antwortmöglichkeiten vorgegeben:

»Woran denkst du beim Wort ›Deutschland‹? An euren letzten Skiurlaub im Sauerland? An die leckeren Brötchen, die du auf dem Campingplatz an der Ostsee gekauft hast? Oder an den deutschen Fußballverein, der in der Champions League so gut spielt?« (*TrabiTour*, Arbeitsbuch A, 2013: 5).

Ergänzend sollen die Lernenden sich einen Einleitungstext im Textbuch durchlesen und sich Fotos ansehen. Die zitierte Aufgabenstellung wie auch der zu lesende Einführungstext sind vollständig auf Deutsch verfasst und liefern keine Vokabelangaben auf Niederländisch:

»Grüße aus Deutschland!

Endlich Deutsch! Millionen Menschen fangen jedes Jahr an, Deutsch zu lernen. Hier lernst DU Deutsch! Ist Deutsch kompliziert? Nein! Natürlich nicht! Deutsch und Nie-

¹ »Warum ist es wichtig, dass du die Sprache des Landes sprichst, in dem du wohnst?«; Übersetzung der Verfasserinnen.

derländisch kommen aus einer Familie, sie sind verwandt! In Europa sprechen die meisten Menschen Deutsch. Und das nicht nur in Deutschland, Österreich, der Schweiz und in Liechtenstein! Und nicht nur beim Wintersport auf der Piste! Also dann, starte den Motor! Los geht es mit Trabi über die Grenze!« (*TrabiTour*, Textbuch 1, 2013: 5).

Bei dem Einführungstext handelt es sich nicht um einen authentischen, sondern um einen konstruierten Text, wobei auffällt, dass bestimmte Konstruktionen nur halb gebraucht werden: So folgt etwa auf ein »nicht nur« kein »sondern auch«. Einige Äußerungen würden von einem deutschen Muttersprachler kaum auf diese Weise formuliert: »Also dann, starte den Motor!« Der Satz »In Europa sprechen die meisten Menschen Deutsch« ist sogar so ungeschickt formuliert, dass sein Inhalt wenn nicht falsch, dann zumindest ambig ist.

Aufgabenstellung und Einführungstext mögen mit entsprechenden Strategien erschließbar sein, die jedoch nicht bereitgestellt werden. Indem auf rezeptiver Seite abermals viel vom Lernenden verlangt wird, sieht sich der Lehrende nahezu gezwungen, ein Unterrichtsgespräch auf Niederländisch zu führen, um das Verstehen zu ermöglichen. Und selbst wenn man meinen könnte, der Lernende könne auf die Frage nach seinen Assoziationen zu Deutschland einzelne deutsche Wörter einwerfen, die er vielleicht schon kennt, legt der anschließende Schritt der Übung explizit das Niederländische für die Sprachproduktion fest: »Notiere um den Igel (auf Niederländisch) zehn Wörter, die dir einfallen, wenn du ›Deutschland‹ hörst« (*TrabiTour*, Arbeitsbuch A, 2013: 6). Dem Lernenden wird hier zwar zugetraut, geschriebenen deutschen Fließtext zu verstehen, nicht aber, selbst isolierte Wörter in der Zielsprache zu produzieren. Im Anschluss sind die Lernenden dazu aufgefordert, miteinander über ihre Assoziationen zu Deutschland zu sprechen. Obgleich die Aufgabenstellungen auf Deutsch verfasst sind, liegt aufgrund der erwarteten geringen Ausdrucksfähigkeit der Lernenden, die hier auch nicht weiter gefördert oder ausgebaut wird, nahe, dass das Gespräch in der Ausgangssprache erfolgen wird.

In einer folgenden Übung der ersten Lektion von *TrabiTour* sollen sich die Lernenden Bilder ansehen, die deutschsprachigen Text enthalten (vgl. Abb. 2).

Die abgebildeten Texte enthalten Wörter und Formulierungen, die auf Anfängerniveau nicht ohne Hilfe verstanden werden können: »Das Parken auf dem Burghof ist feuerpolizeilich verboten! Widerrechtlich dort abgestellte Fahrzeuge werden kostenpflichtig entfernt« (*TrabiTour*, Textbuch 1, 2013: 6). Auch an dieser Stelle wird folglich das Eingreifen des Lehrenden auf Niederländisch notwendig. Gleichzeitig fordert das Arbeitsbuch dazu auf, Fragen zu den Bildern auf Niederländisch zu beantworten (vgl. *TrabiTour*, Arbeitsbuch A, 2013: 7). Diese Aufforderungen erfolgen zwar auf Deutsch, die Fragen selbst sowie die in manchen Fällen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten verwenden jedoch ausschließlich das Niederländische. Offene und geschlossene Fragen werden somit in der Ausgangssprache beantwortet. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit deutschsprachigem Sprachmaterial erfolgt auf Niederländisch.



Abb. 2: TrabiTour Textbuch 1 (2013: 6): »Deutsch auf Bildern I«

4. Gegenüberstellung von Ziel- und Ausgangssprache in Übungen

Der in Kapitel 3 präsentierte Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache in den analysierten Lehrwerken kann durchaus als prototypisch für deren Verwendung, zumindest für den Grundstufenbereich, der analysierten Lehrwerksverbände angesehen werden. Rezeptiv wird von den Lernenden auf Anfänger-Niveau erstaunlich viel erwartet; Produktion findet demgegenüber in der Ausgangssprache statt. Schüler werden nicht herausgefordert, vorsichtig erste Schritte auf Deutsch zu machen.

Im Folgenden werden zwei in den analysierten Lehrwerken immer wieder auftauchende Übungstypen vorgestellt, die die in den Lehrwerken umgesetzte Funktion von Ziel- und Ausgangssprache und die daraus resultierende und somit auch an die Lernenden vermittelte Funktionsweise dieser beiden Sprachen im Vergleich weiter illustrieren.

4.1 Übersetzungsübungen

Ausgehend von der kontrastiv orientierten Vorgehensweise überrascht es zunächst nicht, dass sich in den Arbeitsbüchern zahlreiche Übersetzungsübungen finden. Betrachtet man diese genauer, stellt sich jedoch schnell heraus, dass diese simulieren, man könne Sprachen Eins zu Eins bzw. Wort für Wort übertragen. Lückentexte wie der folgende (vgl. Abb. 3) basieren auf der Idee, man könne niederländische Wörter problemlos in deutsche Syntax integrieren und durch bloßes Übersetzen dieser isolierten Wörter grammatikalisch korrekte deutsche Sätze hervorbringen.

b Ergänze folgende Sätze, übersetze die niederländischen Wörter ins Deutsche;

1. (Vandaag) _____ gehe ich (vroeg) _____ schlafen. Morgen muss ich um halb acht (naar school gaan) _____.
2. Meine Lieblingsfächer sind (Frans) _____, (natuurkunde) _____ und (tekenen) _____.
3. Das ist mir nicht (duidelijk) _____. Kannst du mir (bijvoorbeeld) _____ diese (oefening) _____ erklären?
4. Das (klopt) _____ nicht, du musst diesen (zin) _____ (onderstrepen) _____ !
5. Weil er sich die Vokabeln gut (onthouden) _____ kann, (gaat) _____ er in die 9. Klasse (over) _____.
6. (Gisteren) _____ habe ich einen (opstel) _____ geschrieben, (vandaag) _____ muss ich mit (scheikunde) _____ (doorgaan) _____.
7. (Geeft ... les) _____ Frau Meier (misschien) _____ in deiner Klasse?
8. Samstags schlafe ich ('s ochtends) _____ immer bis 11 Uhr aus, ('s middags) _____ habe ich meistens so gegen 15 Uhr ein Hockeyspiel.
9. (Eerst) _____ stehe ich auf, (daarna) _____ (douche) _____ ich.
10. Für (economie) _____ musst du die Theorie nicht nur (begrijpen) _____, du musst sie auch (toepassen) _____ !

Abb. 3: TrabiTour, *Arbeitsbuch B* (2013: 63): »Wörterliste B«

Was in dieser Übung noch funktionieren mag, erscheint in der folgenden Übung (vgl. Abb. 4) aus *Neue Kontakte* schon problematischer.

Sätze wie »Liebst du ihre Musik?« Und »Ich sehe vor allem gern Fernsehen« wirken sehr konstruiert und am niederländischen Modell orientiert. Der Text des Audiobeitrags, in dem diese Sätze laut Aufgabenstellung vorkommen, scheint somit ebenfalls auf einem niederländischen Ausgangstext zu basieren. In der Aufgabe

53 Wie wird es gesagt?

Höre dir den Beitrag noch mal an. Ergänze, wie es gesagt wird.

- Welke programma's vind je leuk?
Welche Sendungen _____ ?
- Ik zit graag aan de computer.
Ich sitze gern _____ .
- Ben je geïnteresseerd in cultuur?
Interessierst du dich _____ ?
- Ik luister graag naar de radio.
Ich höre gern _____ .
- Houd je van hun muziek?
Liebst du ihre _____ ?
- Ik kijk vooral graag tv.
Ich sehe vor allem gern _____ .
- Ik ben met Niklas in de disco geweest.
Ich bin mit Niklas _____ gewesen.
- Heb je een digitale camera?
Hast du eine _____ ?
- Het maakt goede foto's.
Es macht gute _____ .
- Mijn moeder heeft entreekaarten voor het theater gereserveerd.
Meine Mutter hat Eintrittskarten für das Theater _____ .
- De krant schrijft dat cultuur goed voor ons is.
Die Zeitung schreibt, dass Kultur gut _____ ist.

Abb. 4: Neue Kontakte, Arbeitsbuch 1–2 A (2013: 101–102): »Wie wird es gesagt?«

selbst wird dieser niederländische Text mit seiner deutschen Entsprechung parallel gesetzt. In einigen Fällen sollen die Lernenden umgekehrt vom Deutschen ins Niederländische übersetzen (vgl. Abb. 5).

Auch hier wird der Eindruck vermittelt, man könne die Syntax beider Sprachen vollständig parallel setzen und somit Wort für Wort von der einen in die andere übersetzen. Dies legt schon Arbeitsauftrag b nahe: »Hier siehst du denselben Text auf Niederländisch, nur fehlen (*ontbreken*) einige Wörter. Ergänze diese Wörter« (vgl. Abb. 5). Der Lernende muss glauben, um den Text vom Deutschen ins Niederländische zu übertragen, müssten einzig Wörter ausgetauscht werden. Dass sich die im Lückentext gegebene Satzstruktur teils – wenn auch minimal – vom Ausgangstext im Textbuch unterscheidet und die beiden Texte somit lediglich inhaltlich übereinstimmen, wird nicht thematisiert. Beispielsweise heißt es im Aus-

17.1 Der Berliner Bär AI

a Lies den Text über das Symbol von Berlin, den Bären, im **Textbuch, bron 17**.

noch immer nog steeds
 der Sumpf het moeras

b Hier siehst du denselben Text auf Niederländisch, nur fehlen (*ontbreken*) einige Wörter.

Ergänze diese Wörter.

De Berlijnse (1) _____ is al sinds 1280 het (2) _____ van Berlijn. Ook nu staat er nog een (3) _____ op het (4) _____ van Berlijn. (5) _____ heeft de naam 'Berlijn' niks met een (6) _____ te maken. Onderzoekers (7) _____ dat de naam 'Berlijn' terug te voeren is op het oude woord 'berl'. Dat woord betekent (8) _____.

Abb. 5: TrabiTour, Arbeitsbuch A (2013: 33): »Der Berliner Bär«

gangstext: »Noch immer steht ein brüllender Bär auf dem Berliner Stadtwappen« (TrabiTour, Textbuch 1, 2013: 14). Im Niederländischen wird daraus: »Ook nu staat er nog een (3) _____ op het (4) _____ van Berlijn« (TrabiTour, Arbeitsbuch A, 2013: 33, vgl. Abb. 5).

Die strukturelle Gleichsetzung von Ziel- und Ausgangssprache gilt jedoch nicht nur für Übungen, in denen explizit nach einer Übersetzung verlangt wird. Auch andere Übungstypen, etwa Konversationsübungen, setzen auf Eins-zu-Eins-Übersetzungen vom Niederländischen ins Deutsche (vgl. Abb. 6).

10 Übe das Sprechen

a Arbeitet zu zweit (*met z'n tweeën*). Übt mündlich (*oefen mondeling*) auf Deutsch.

Rolle A	Rolle B
(Ben jij) neu hier?	Ja, (ik ben) Michael(a).
Wie alt (ben jij)?	(Ik ben) 13 Jahre alt.
(Heb je) auch Geschwister?	Ja, (ik heb) eine Schwester.
Wie alt (is zij)?	(Zij is) sieben Jahre alt.
(Hebben jullie) auch Haustiere?	Nein, die (hebben wij) nicht.
(Ben jij) Österreicher(in)?	Ja, aber meine Mutter (is) Schweizerin.
Und wo (ben jij) geboren?	(Ik ben) in Innsbruck geboren.
Was (is) deine Telefonnummer?	(Wij hebben) noch kein Telefon.
Schade, (wat is) eure Adresse?	Die (is) Hofstraße 8.

b Fertig (*klaar*)? Wechselt dann die Rollen.

Abb. 6: Neue Kontakte, Arbeitsbuch 1–2 A (2013: 12): »Übe das Sprechen«

Die eingeklammerten niederländischen Verben und Personalpronomina sollen lediglich durch ihre deutschen Entsprechungen ersetzt werden, um korrekte deutsche Sätze zu bilden. Das mag hier funktionieren, vermittelt jedoch insgesamt eine falsche Vorstellung vom Verhältnis und der Handhabung beider Sprachen, insofern die Zielsprache nicht als Sprache mit eigener Satzstruktur eingeführt wird, sondern in Abhängigkeit von der der Ausgangssprache. Selbst beim Training mündlicher Kompetenzen wird das Niederländische zwischengeschaltet, anstatt gängige Paarsequenzen wie »Wie alt bist du? – Ich bin 13 [Jahre alt].« direkt in der Zielsprache einzuführen.

4.2 Hörverstehensübungen

Im Fall der Hörverstehensübungen rezipiert der Lernende gesprochenen Text in der Zielsprache. Inhaltliche Fragen zum Gehörten soll er jedoch fast durchgängig in der Ausgangssprache beantworten (vgl. Abb. 7).



14.3 Ansagen QA2
 Hôre dir die folgenden Ansagen (omroepberichten) auf der [Site](#) an und **notiere** stets das richtige Wort auf Niederländisch.

1. De _____ uit Amsterdam heeft ongeveer 20 minuten _____.
2. Het museum gaat zo _____ . De bezoekers wordt verzocht hun rondgang _____ .
3. Metrolijn 3 is tussen 22.00 uur en 03.30 uur _____ . Reizigers kunnen gebruik maken van _____ .
4. Een jongen uit Nederland moet _____ , waar zijn tante op hem wacht.

Abb. 7: TrabiTour, *Arbeitsbuch A* (2013: 30): »Ansagen«

Das Niederländische wird selbst dann zwischengeschaltet, wenn der Lernende nur aus einer von mehreren Antwortmöglichkeiten (aus)wählen muss (vgl. Abb. 8).



18.2 Hören QA2
 In Duitsland is Heiligabend, kerstavond, het hoogtepunt van het Kerstfeest. Er worden steeds meer feesten voor jongeren georganiseerd op kerstavond. Wat vinden jongeren daarvan? Hoe brengen zij kerstavond door? **Luister** naar *Wie verbringt ihr Heiligabend?* op de [Site](#). **Kruis** steeds het juiste antwoord aan.

1. Er is uit de interviews gebleken dat jongeren kerstavond
 - A liever met familie vieren.
 - B liever met vrienden doorbrengen.
2. Voor Laura is het op kerstavond traditie
 - A met het hele gezin naar de kerk te gaan.
 - B met het hele gezin spelletjes te doen.

Abb. 8: TrabiTour, *Arbeitsbuch A* (2013: 106): Ausschnitt aus der Übung »Hören«

Der Lernende muss während des Hörens gleichzeitig Ziel- und Ausgangssprache aktivieren: Erstere, um das Gehörte zu erfassen und zu verstehen, letztere, um die korrekte Antwort auf die ihm gestellten Fragen zu geben. Die Übung überprüft also

lediglich, ob das Gehörte inhaltlich verstanden wurde, vertieft aber nicht die gehörte sprachliche Struktur, indem diese aktiv oder schriftlich weiter behandelt würde.

Man mag davon ausgehen, dass Sprachproduktion auf Niederländisch als Teil des Hörverständnisses, vor allem im Anfängerbereich, durchaus ein sinnvoller Versuch sein kann, bereits auf dieser Niveaustufe sprachlich komplexere, über die Progression hinausgehende Texte in den Unterricht einzuführen und somit auch Anfängern bereits bedeutungsvolle und spannende Inhalte zu präsentieren. Allerdings handelt es sich hierbei um die in den analysierten Materialien häufigste Form der Aufgabenstellung. Das Muster der überwiegenden Reaktion in der Ausgangssprache auf zielsprachige Texte (und zwar sowohl bei Hör- als auch Leseverstehen) zieht sich in Gänze durch die Anfängerbände; ein produktiver Umgang mit der Zielsprache bleibt bei den rezeptiven Fertigkeiten als Übungs- oder Aufgabentyp nahezu gänzlich aus.

5. Lehrwerksübergreifende Muster im Gebrauch von Ziel- und Ausgangssprache

Auch wenn sich der Umgang mit Ziel- und Ausgangssprache bei Aufgabenstellungen je nach Lehrwerk und Fertigkeit unterscheidet, so wird doch deutlich, dass die analysierten Lehrwerke hierbei tendenziell vergleichbaren Sprachwechsel für folgende Aufgabentypen zeigen:

- (Produktive) Aufgaben zu in der Zielsprache Deutsch präsentierten Lese- und Hörtexten müssen in der Ausgangssprache Niederländisch erledigt werden. Es handelt sich hierbei um eine rein rezeptive Förderung von Lese- und Hörverständnis.
- Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben) wird in der Regel als Übersetzung angeregt, wobei simuliert wird, die beiden Sprachen könnten 1:1 bzw. wortwörtlich übersetzt werden.

Hierdurch wird dem Lernenden zum einen ein stark vereinfachtes und teilweise sogar inadäquates Bild vom Funktionieren verschiedener Sprachen vermittelt. Hinzu kommt, dass die Zielsprache im Lehrwerk ab und zu »leichter« präsentiert wird. Gemeint ist eine Präsentation von eher der ausgangssprachlichen Struktur des Niederländischen als der zielsprachlichen Struktur des Deutschen ähnlichen Satzkonstruktionen, die konstruiert sind und deutschen Muttersprachlern als gekünstelt bzw. nicht-zielsprachenadäquat erscheinen dürften.

Eine künstliche Trennung in der Darstellung von sprachlichen Teilbereichen und den beiden Sprachen findet sich (zumindest aus deutscher Perspektive) auch im Aufbau der analysierten niederländischen Lehrwerke. Sie untergliedern die Kapitel entsprechend den Fertigkeiten Lesen, Hören bzw. Hör-Seh-Verstehen, Schrei-

ben, Sprechen und den Teilbereichen Wortschatz, Grammatik und Aussprache. Schon durch die Inhaltsübersicht der Bände wird ein separates Training einzelner Fertigkeiten oder Sprachbereiche in den Vordergrund gerückt, was in den jeweiligen Kapiteln auch so umgesetzt wird. Die hierdurch erzeugte Vorstellung, auf diesen Seiten trainiere man eine bestimmte Fertigkeit und auf den folgenden eine andere und dort lerne man Grammatik und da dann Wortschatz, suggeriert eine Vorstellung von Sprachhandlungen, die nicht nur wenig kommunikativ, sondern vor allem wenig authentisch ist. Isoliertes Hören oder isoliertes Sprechen entspricht genauso wenig realen Kommunikationssituationen wie isoliertes Training bestimmter sprachlicher Strukturen (Grammatik) in z. B. Lückenübungen automatisch auch zur Anwendung dieser in realen Kommunikationssituationen beiträgt. Es drängt sich die Frage auf, ob hierbei äußerst traditionell verankerte Gedanken zum Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen oder ob von Lehrbuchautoren bzw. -verlagen aufgrund des Einflusses des GER versucht wird, diesen in Teilkompetenzen untergliederten Referenzrahmen so gut wie möglich umzusetzen, und ob hier nicht die Zielsetzung des GER verkannt wird.

Was in der vorliegenden Analyse des Weiteren aufgefallen ist, sind die vergleichsweise anspruchsvollen Lesetexte in der Fremdsprache Deutsch. Bereits in den ersten Lehrwerkslektionen für Nullanfänger werden Strukturen und Wortschatz präsentiert, die nach GER oft auf Niveau A2–B1 anzusiedeln sind (vgl. Glaboniat et al. 2005: 261 ff. sowie 227 ff.). Aufgrund der großen Sprachnähe zwischen Deutsch und Niederländisch mag dieses Vorgehen durchaus nachvollziehbar sein. Es wird vorausgesetzt, dass man die Zielsprache auf Basis der Ausgangssprache irgendwie entschlüsseln kann. Entschlüsselungsstrategien hierfür werden den Lernenden jedoch kaum angeboten; wenn überhaupt, dann vor allem als einzelne wörtlich übersetzte Vokabelerklärungen. Wünschenswert wäre diesbezüglich, stärker darauf zu setzen, den Lernenden entsprechende Hilfsmittel an die Hand zu geben, wie sie rezeptiv Texte in einer anderen, nah verwandten germanischen Sprache entschlüsseln können. Entsprechende Ansätze sind nicht neu (vgl. z. B. Marx 2007 sowie Wentzel 2007) und wurden im Rahmen des EuroCom-Projektes von Britta Hufeisen und Nicole Marx als »Sieben Siebe« (2014) u. a. für germanische Sprachen entwickelt. Solche aus der Forschung resultierenden praktischen Leitfäden müssten viel stärker von Lehrbuchautoren und -verlagen aufgegriffen und in ihren eigenen Materialien umgesetzt werden.

Während niederländische DaF-Lehrwerke rezeptiv schon von Beginn an hohe Anforderungen, sowohl sprachlich als auch inhaltlich, stellen, was insofern positiv gesehen werden kann, als dass bereits Anfängern relevante und bedeutungsvolle Inhalte präsentiert werden, so konnten wir in unserer Untersuchung feststellen, dass die Produktion auf Deutsch kaum stimuliert wird (d. h. Antworten werden auf Niederländisch verlangt) oder stark auf der Folie der Ausgangssprache gelenkt wird (d. h. mittels Übersetzungen oder anderer Zwischenschaltung der Aus-

gangssprache). Selbst in relativ einfachen und stark vorhersehbaren Situationen wie Begrüßungs- und Kennenlerngesprächen werden die Lernenden angehalten, in hohem Maße auf die Ausgangssprache Niederländisch zurückzugreifen. Mehr Stimulierung des Zielspracheneinsatzes im Lehrwerk wäre in solchen Fällen nicht nur möglich, sondern äußerst wünschenswert. Ein verstärkter Einsatz der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht würde nicht nur den zielsprachlichen Output der Lernenden (und somit deren Sprachkompetenz) fördern, sondern auch den Lehrenden helfen. Sie müssten nicht ständig auf das Niederländische zurückgreifen und könnten den Lernenden mehr sprachlichen Input bieten.

Wie schon in der Einführung angedeutet, bietet die vorliegende Studie eine erste Einsicht in den Einsatz der Zielsprache und der Ausgangssprache in niederländischen Lehrwerken. Ob und inwieweit die vorgefundene Arbeitsteilung zwischen Fremd- und Ausgangssprache tatsächlich das Vorgehen im Klassenzimmer beeinflusst und dabei den Zielspracheneinsatz einschränkt, wie von niederländischen Fremdsprachenlehrern in einigen Studien (u. a. Haamberg et al. 2008) angegeben wurde, bedarf weiterer empirischer Forschung. Eine solche Studie, in der zwölf Fremdsprachenlehrer während zehn bis zwölf Unterrichtsstunden beobachtet werden und wobei festgelegt wird, wie sie mit den Unterrichtsmaterialien umgehen, wie also Qualität und Quantität des Inputs gesteuert wird, wird zur Zeit [Frühling 2016] an der Universität Groningen durchgeführt.

Lehrwerke

- Neue Kontakte* (2013): VWO 1–2. Arbeitsbuch A. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
Neue Kontakte (2013): VWO 1–2. Arbeitsbuch B. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
Neue Kontakte (2013): VWO 1–2. Textbuch. 6. Aufl. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
TrabiTour (2013): VWO Arbeitsbuch A. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
TrabiTour (2013): VWO Arbeitsbuch B. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
TrabiTour (2013): VWO Textbuch 1. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
TrabiTour (2013): VWO Arbeitsbuch C. 3. Aufl. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Literatur

- Bonnet, Gérard (Hrsg.) (2002): *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*. O. O.: The European network of policymakers for the evaluation of education systems. Online verfügbar unter <https://www.eva.dk/projekter/2002/evaluating-af-faget-engelsk-i-grundskolen/projektprodukter/assessmentofenglish.pdf> (abgerufen am 07.05.2016).
- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle + Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John (2009): *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.

- Cate, Abraham ten; Lodder, Hans; Kootte, André (2004): *Deutsche Grammatik: Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdsprachenerwerb*. 2. Aufl. Bussum: Coutinho.
- Duitsland Instituut Amsterdam [DIA] (2010): *Rapport Belevingsonderzoek Duits*. Online verfügbar unter: http://duitslandinstituut.nl/assets/hippo_binaries/assets/duitslandweb/Actueel/rapport-beleving-def.pdf?v=1 (abgerufen am 10.10.2015).
- Gille, Erna; Kordes, Joke (2013): »Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief«. In: *Levende Talen Magazine* 100, 1, 23–27.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. München: Langenscheidt.
- Guerrettaz, Anne Marie; Johnston, Bill (2013): »Materials in the Classroom Ecology«. In: *The Modern Language Journal* 97, 3, 779–796.
- Haamberg, Ramon; Hofman, Karin; Maaswinkel, Ellen; Rödiger, Agnes (2008): »Doeltaal = voertaal. Voor en tegens«. In: *Levende Talen Magazine* 95, 2, 11–14.
- Hajjma, Annelies (2013): »Duiken in een taalbad: Onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal«. In: *Levende Talen Tijdschrift* 14, 3, 27–40.
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.) (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Aufl. Aachen/Herzogenrath: Shaker.
- Huisman, Sandra (2016): *Gezocht: docenten Duits! De belangstelling voor de universitaire lerarensopleiding Duits in Nederland*. Masterarbeit. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Inspectie van het Onderwijs (2000): *Onderwijsverslag over het jaar 1999: Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1999*. Utrecht: o. V.
- Kwakernaak, Erik (2007): »De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk«. In: *Levende Talen Magazine* 94, 2, 12–16.
- Leuschner, Torsten (2010): »Grammatik: wissenschaftlich und didaktisch: Überlegungen zu einer neuen deutschen Grammatik für den akademischen Unterricht mit Ausgangssprache Niederländisch«. In: *Germanistische Mitteilungen* 71, 113–125.
- Majjala, Minna; Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): »Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken«. In: *Info DaF* 43, 5, 537–565.
- Marx, Nicole (2007): »Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekanntem germanischen Fremdsprache«. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18, 2, 165–182.
- Mortelmans, Tanja (2013): »Wie viel Modalverb braucht der Mensch?« In: *gfl-journal (German as a foreign language)* 2, 64–91.
- Oosterhof, Jantine; Jansma, Judith; Tammenga-Helmantel, Marjon (2014): »Et si on parlait français? Praktijgericht onderzoek naar het doeltaal-voertaalgebruik van docenten Frans in de onderbouw«. In: *Levende Talen Tijdschrift* 15, 3, 15–27.
- Tammenga-Helmantel, Marjon; Eidsen, Wim van; Heinemann, Anna-Maria; Kliemt, Christina (2016): »Über den Effekt des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme«. In: *Deutsch als Fremdsprache* 53, 1, 30–38.
- Tammenga-Helmantel, Marjon; Jentges, Sabine (2016): »Deutschlehrerausbildung in den Niederlanden: Grundlagen und Einflussfaktoren«. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 32, 1, 73–85.
- Thaler, Engelbert (2011): »Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft«. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 40, 2, 15–30.
- Wentzel, Veronika (2007): »Rezeptive Mehrsprachigkeit und Sprachdistanz deutsch-niederländisch«. In: *ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung)* 18, 2, 183–208.

- ▶ *Barbara Hoch, M. A.*
ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Universität Koblenz-Landau, wo sie sich mit sprachlich-kultureller Heterogenität und Mehrsprachigkeit in der Schule befasst. Zuvor schloss sie ihr Masterstudium in Sprache und Kommunikation an der Universität Mannheim mit einer Arbeit zu Kulturreflexivem Lernen im DaF-Unterricht ab. Im Rahmen eines Praktikums an der Radboud Universität in Nijmegen (Niederlande) war sie an dem niederlandeweiten Forschungsprojekt zu Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht beteiligt. Forschungsschwerpunkte: Kulturreflexives Lernen und interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung, linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachbildung, Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, medial vermittelte Kommunikation und kontrastive Textsortenlinguistik.
- ▶ *Dr. Sabine Jentges*
ist Universitätsdozentin im Bereich Deutsche Sprache und Kultur und Niederlande-Deutschland-Studien an der Radboud Universität in Nijmegen (Niederlande). Sie ist gemeinsam mit Marjon Tammenga-Helmantel Mitglied des niederlandeweiten Teams für Fachdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht. Forschungsschwerpunkte: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, fremdsprachige Textproduktion und -rezeption sowie Methodik und Didaktik des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts.
- ▶ *Dr. Marjon Tammenga-Helmantel*
hat nach einem Studium der Germanistik, Linguistik und Deutsch auf Lehramt an der Universität Groningen (Niederlande) 2002 im Bereich Linguistik an der Universität Leiden (Niederlande) promoviert. Von 2003–2008 war sie als Deutschlehrerin am H. N. Werkmancollege Groningen (Niederlande) tätig und ist seit 2007 Fachdidaktikerin am Institut für Lehrerbildung an der Universität Groningen. Forschungsschwerpunkte: Lehrwerkforschung, Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Grammatik und Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht.