



Radboud Universiteit Nijmegen

Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht:

Eine mündliche Note als Lösung für das Problem der Mitarbeit

Jeannette Westerouen van Meeteren

Zusammenfassung

Ein sehr aktuelles und vieldiskutiertes Thema in den Niederlanden ist der Zielsprachengebrauch im niederländischen Fremdsprachenunterricht: Einsatz des Zielsprache-ist-Unterrichtssprache-Prinzips stellt sich im Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden als schwierig dar. Auch beim Schulfach Deutsch, auf das die vorliegende Arbeit fokussiert, wird dieses Prinzip häufig nicht umgesetzt. Eine Ursache hierfür dürfte sein, dass dieses Prinzip die Mitarbeit der Lernenden fordert, während im niederländischen Unterricht durch Motivationsprobleme der Schüler diese Mitarbeit häufig fehlt. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Idee von Kerstin Hämmerling vom Deutschland Institut Amsterdam (DIA), niederländische Schüler nach deutschem Vorbild mit einer mündlichen Note zur aktiven Beteiligung am Unterricht zu motivieren. Es wird untersucht, weshalb die Zielsprache so wenig im niederländischen Deutschunterricht eingesetzt wird, was die Ursachen für die Motivationsproblematik sind und wie die mündliche Note in Deutschland funktioniert. Anschließend muss die Frage beantwortet werden, ob die mündliche Note den Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht fördern wird.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
2 Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht	6
2.1 Aktuelle Situation im niederländischen Deutschunterricht	7
2.1.1 Didaktik, Lehrmittel und Pädagogik	8
2.2 Relevanz des Zielspracheneinsatzes	10
3 Motivation	11
3.1 Möglichkeiten zur Verbesserung der Motivation beim Schulfach Deutsch	12
3.2 Die niederländische Schul- und Benotungskultur	14
4 Mündliche Note in Deutschland	16
4.1 Definition mündlicher Leistungen	16
4.2 Mündliche Note: Warum?	17
4.3 Beurteilung mündlicher Leistungen	18
5 Diskussion	20
6 Ausblick	23

1 Einleitung

Ein viel diskutiertes Thema in den Niederlanden ist der Einsatz der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht. Obwohl viele Fremdsprachendozenten (im Sekundärunterricht) es wichtig finden, dass die Zielsprache im Unterricht zentral steht, wird in der Unterrichtspraxis viel – und manchmal sogar nur – auf die Ausgangssprache Niederländisch zurückgegriffen (Haijma, 2013: 33). Auch aus eigener Erfahrung in der Unterrichtspraxis als Praktikantin beim Schulfach Deutsch ist festzustellen, dass die Lehrer und Lehrerinnen sich wünschen mehr Deutsch im Unterricht anzuwenden, aber nicht wissen, wie sie dabei vorgehen sollten und wie die Schüler und Schülerinnen dazu anzuregen sind, auf jeden Fall zu versuchen Deutsch zu reden.

Im Jahre 2010 führte das Deutschland Institut Amsterdam (DIA) im Auftrag des niederländischen Bildungsministeriums eine Studie nach dem Erleben des Schulfachs Deutsch in den Niederlanden aus. Mittels Fragebogen und Interviews wurden Schüler und Schülerinnen aus der dritten und vierten Klasse VWO von verschiedenen Schulen und Lehramtsstudierende Deutsch als Fremdsprache an der Hogeschool Utrecht befragt. Aus dieser Studie ging unter anderem hervor, dass im Deutschunterricht 61% der Lehrpersonen nur in einem Viertel der Unterrichtszeit die Zielsprache Deutsch einsetzt und 92% der Lernenden nie oder nur sehr wenig Deutsch im Deutschunterricht spricht (vgl. DIA, 2010: 43). Des Weiteren ist zu bemerken, dass in dieser Untersuchung außerdem gezeigt wurde, dass nicht nur fast Dreiviertel der Schüler und Schülerinnen verlangt, dass der Dozent mehr Deutsch im Deutschunterricht sprechen muss, sondern auch dass ein großer Teil der Schüler und Schülerinnen angibt, selbst mehr Deutsch sprechen zu wollen (DIA, 2010: 44).

Ein Teil des Problems des geringen Zielspracheneinsatzes ist der Mitarbeit der Schüler und Schülerinnen im Unterricht zuzuschreiben, denn ein erfolgreicher Zielspracheneinsatz fordert eine aktive Teilnahme am Unterricht von sowohl der Lehrperson als auch den Lernenden. Im Jahre 2014 erschien in der niederländischen Zeitung *NRC Handelsblad* ein Artikel über die mangelhafte Motivation bei niederländischen Schülern und Schülerinnen: Im Vergleich zu anderen Ländern seien niederländische Schüler und Schülerinnen am unmotiviertesten, wenn es um eine aktive Teilnahme am Unterricht und das Erbringen guter Leistungen geht. In diesem Artikel schlug Kerstin Hämmerling vom Deutschland Institut Amsterdam vor, niederländische Schüler und Schülerinnen nach deutschem Vorbild mit einer mündlichen Note dazu zu bringen, aktiv am Unterricht teilzunehmen (NRC Handelsblad, 2014). Hämmerling organisierte schon längere Zeit Studienreisen nach Deutschland, um niederländischen Lehrpersonen zu ermöglichen, die deutsche

Unterrichtspraxis kennenzulernen und inspiriert durch diese Erfahrungen, schlägt sie in ihrem Artikel aus dem Jahre 2014 vor, die mündliche Note auch im niederländischen Unterrichtssystem einzuführen (Hämmerling, 2014). Seitdem organisiert sie Fortbildungen zu diesem Thema für niederländische Lehrer und Lehrerinnen: Wie funktioniert eine mündliche Note, wie erfolgt die Benotung und wie kann sie eingesetzt werden (vgl. Hämmerling, 2015)?

Mittlerweile gibt es eine kleine Gruppe von niederländischen Lehrer und Lehrerinnen im Sekundärunterricht, worunter auch Fremdsprachendozenten, die eine mündliche Note in ihrem Unterricht integriert haben (Hämmerling, 2015). Auf der Webseite des Deutschland Instituts Amsterdam sind in den letzten Jahren mehrere Artikel über die Erfahrungen der beteiligten Dozenten publiziert worden. Aufgrund dieser Publikationen könnte geschlossen werden, dass die mündliche Note eine sehr erfolgreiche Auswirkung auf die Beteiligung am Unterricht hat (vgl. Verburg, 2016; Verburg, 2015; Hämmerling, 2015). So ist in einem der Beiträge über die Erfahrungen einiger Deutschlehrer und -lehrerinnen, die die mündliche Note im Unterricht eingeführt haben, auf der Webseite des Deutschland Instituts Amsterdam Folgendes zu finden:

“Becker heeft net als Claassen begin dit schooljaar het participatiecijfer in haar klassen ingevoerd. Ze willen daarmee vooral de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen verbeteren. Het cijfer telt minder zwaar mee dan in Duitsland, zo rond de 20 of 30 procent. Maar het werkt, concluderen ze.” (Verburg, 2016)

Wie in dem obigen Zitat dargelegt wird, sollte die mündliche Note eine Lösung für die mündliche Beteiligung am (Deutsch-)Unterricht bieten und somit ein Teil des Problems des geringen Zielspracheneinsatzes im niederländischen Deutschunterricht lösen. Diese Schlussfolgerung ist aber sehr problematisch, da dieses Thema der mündlichen Note im niederländischen Unterricht noch nicht systematisch und wissenschaftlich untersucht worden ist. Darüber hinaus sind alle bisherigen Erfahrungen in Bezug auf die mündliche Note nur vom Deutschland Institut Amsterdam selbst publiziert worden und hier stellt sich die Frage, inwiefern das Deutschland Institut Amsterdam in dieser Diskussion eine unabhängige und objektive Position vertritt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es dann auch, zu versuchen, eine Antwort auf die Frage zu geben, ob eine mündliche Note tatsächlich die mündliche Beteiligung am Unterricht fördern könnte, wie das Deutschland Institut Amsterdam bzw. Kerstin Hämmerling behauptet.

In der vorliegenden Arbeit wird mittels einer Literaturstudie untersucht, ob die mündliche Note den Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht fördern kann und ob eine derartige Note überhaupt in das niederländische

Unterrichtssystem passt. Mit anderen Worten: Wäre eine mündliche Note tatsächlich die Lösung für das Problem des geringen Zielsprachengebrauchs im niederländischen Deutschunterricht? Es ist dabei von besonderer Bedeutung sich mit den folgenden Fragen auseinanderzusetzen:

- Warum ist es überhaupt wichtig, dass die Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht eingesetzt wird und was sind die Ursachen für den geringen Zielspracheneinsatz im niederländischen Deutschunterricht?
- Wie sieht die niederländische Schulkultur aus und welche Rolle spielt sie bei der Mitarbeit und Motivation niederländischer Schüler und Schülerinnen? Welche Möglichkeiten gibt es, Schüler und Schülerinnen zur aktiven Teilnahme am Deutschunterricht zu motivieren?
- Wie, warum und wofür wird die mündliche Note in Deutschland eingesetzt?

Die vorliegende Arbeit wird sich auf den Zielsprachengebrauch beim Schulfach Deutsch beschränken. Dennoch könnte die vorliegende Arbeit auch für die anderen Fremdsprachen, wie Englisch und Französisch, nützlich sein (vgl. Kapitel VI).

2. Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht

Bevor auf die Gründe für den geringen Zielsprachengebrauch und die Relevanz des Zielspracheneinsatzes eingegangen werden kann, muss zunächst geklärt werden, was genau mit *geringem Zielsprachengebrauch* gemeint ist. Mehrere Autoren haben untersucht, inwiefern die Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht eingesetzt wird, aber jeweils ist eine unterschiedliche Vorgehensweise verwendet.

So hat das Deutschland Institut Amsterdam seine hier in der Einleitung dargestellten Befunde auf Interviews mit Lehramtsstudierenden und von Schülern und Schülerinnen ausgefüllte Fragebögen basiert (DIA, 2010: 17). Der Schwerpunkt dieser Studie lag auf dem Erleben des Schulfaches Deutsch und somit wurde nicht im Besonderen auf den Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht fokussiert. So wurden die Schüler und Schülerinnen gefragt, wie viel Prozent der Unterrichtszeit ihre Lehrer Deutsch sprechen und wie viel Prozent der Unterrichtszeit die Schüler und Schülerinnen selbst Deutsch sprechen. Es wurde nicht auf besondere Unterrichtssituationen wie beispielsweise Einstieg in die

Unterrichtsstunde oder Besprechung von (Haus-)Aufgaben eingegangen, sondern auf die Frage, wie oft die Zielsprache im Allgemeinen eingesetzt wird. Deswegen könnte *geringer Zielsprachengebrauch* in dieser Studie eher als ein quantitativ geringer Zielsprachengebrauch definiert werden.

Eine Studie aus dem Jahre 2013 von Haijma zeigte dahingegen, dass die Zielsprache im Fremdsprachenunterricht nur sehr selektiv für bestimmte Domänen eingesetzt wird (vgl. Haijma, 2013: 33). Es ging hier um die folgenden Domänen: *Einstieg in die Unterrichtsstunde/das Abschließen der Unterrichtsstunde, organisatorische Hinweise, Besprechung von Lernstoff und Aufgaben, Grammatik, Lob, Warnungen und social talk* (Haijma, 2013: 29). Die Ergebnisse in dieser Studie resultieren nicht nur aus Fragenbogen, die von sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden ausgefüllt wurden, sondern auch aus Unterrichtsbeobachtungen der Autorin. Für das Schulfach Deutsch stellte sich heraus, dass bei allen untersuchten Domänen die Zielsprache höchstens in 50% der Zeit eingesetzt wurde und für die Domänen *Grammatik* und *social talk* galt, dass die Zielsprache während der Beobachtungen überhaupt nicht angewendet wurde. In dieser Studie kann somit eher von *qualitativ geringem Zielsprachengebrauch* gesprochen werden: Der Zielspracheneinsatz variiert hier pro Sprachsituation.

2.1 Aktuelle Situation im niederländischen Deutschunterricht

Eine Frage, die zunächst beantwortet werden muss, ist die Frage, was die Gründe dafür sind, dass die Zielsprache nur wenig und möglicherweise selektiv im Deutschunterricht eingesetzt wird. Verschiedene Faktoren dürften hierbei eine Rolle spielen. In der Unterrichtspraxis hat die Lehrperson nämlich nicht nur mit der Frage zu tun, wie der Lernstoff am besten übertragen werden kann, sondern es müssen zum Beispiel auch die Lehrmittel, die der Lehrperson zur Verfügung stehen, und das Verhalten der Schüler und Schülerinnen berücksichtigt werden. Ein möglich hilfreiches Modell, das die Komplexität der Unterrichtspraxis veranschaulicht, wäre das sogenannte TPACK-Modell, das 2005 von Koehler und Mishra eingeführt wurde (Voogt et al, 2012: 109). TPACK, das für *technological pedagogical and content knowledge* steht, dient als konzeptueller Rahmen für die Fertigkeiten, über die eine Lehrperson im heutigen digitalen Zeitalter verfügen sollte. Nach diesem Modell muss die Lehrperson für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis nicht nur didaktische und pädagogische, sondern auch technische Fertigkeiten beherrschen und diese drei Aspekte von Didaktik, Pädagogik und Technik mit einander in Verbindung bringen können. Diese drei Aspekte in der Unterrichtspraxis sind somit nach dem TPACK-Modell nicht einzeln zu betrachten, sondern hängen eng miteinander zusammen.

Das Konzept des TPACK-Modells muss in einem Kontext verstanden werden, in dem technische und digitale Mittel eine immer bedeutungsvollere Rolle in der Gesellschaft sowie im Unterricht spielen. *Technological knowledge* als Kenntnis über technische Mittel wäre aber ein austauschbarer Begriff und könnte sich auf Mittel im weiteren Sinne beziehen, somit auch auf traditionellere Mittel wie Bücher, Lehrwerke, Schreibgerät und Tafel. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird auf die Lehrmittel im weiteren Sinne Bezug genommen. Im Nachfolgenden werden einige der wichtigsten Faktoren, die den Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht erschweren, auf Grund dieser drei Elemente Lehrmitteln, Didaktik und Pädagogik und deren Zusammenhang besprochen.

2.1.1 Didaktik, Lehrmittel und Pädagogik

In Bezug auf die Didaktik muss die Frage gestellt werden, wie die Zielsprache den Lernenden angeboten bzw. präsentiert wird. *Einsatz der Zielsprache* im Fremdsprachenunterricht ist ein viel diskutiertes Thema in den Niederlanden. Für die Lehramtsausbildungen für den Fremdsprachenunterricht an den niederländischen Fachhochschulen (niederländisch: *HBO*) gelten seit einigen Jahren Prüfungsanforderungen in Bezug auf den Zielsprachengebrauch: Die Lehramtsstudierenden müssen in der Lage sein, das *doeltaal-is-voertaal*-Prinzip (Zielsprache-ist-Unterrichtssprache) im Unterricht einzusetzen (Tammenga-Helmantel et al. 2016: 36; Greiner & Vogels, 2013:16). Darüber hinaus wird auch untersucht, wie die Zielsprache am besten als Unterrichtssprache eingesetzt werden kann, wenn im bisherigen Unterricht die Zielsprache nicht oder nur wenig eingesetzt wird. So zeigten Haamberg et al (2008: 6), dass es sehr erfolgreich ist, die Klassensprache in verschiedenen Domänen (z.B. Einstieg in die Unterrichtsstunde, Hausaufgaben besprechen, Warnungen und Lob) aufzuteilen und diese Schritt für Schritt in der Zielsprache einzuführen. Auch werden im Internet auf Foren wie www.leraar24.nl viele Tipps gegeben, wie man als Lehrer und Lehrerin es den Lernenden erleichtern kann, zielsprachige Klassensprache anzuwenden. Obwohl die heutigen Lehramtsstudierenden an den Fachhochschulen sowohl in der Theorie als Praxis lernen, wie sie die Zielsprache als Unterrichtssprache im Unterricht einführen und einsetzen können, fallen viele nach der Ausbildung in der Unterrichtspraxis auf einen verstärkten Gebrauch der Ausgangssprache zurück (Greiner & Vogels, 2013: 16; DIA, 2010: 46). (Ältere) Kollegen würden die Zielsprache nicht im Unterricht anwenden und deswegen seien Schüler und Schülerinnen den Zielsprachengebrauch nicht gewohnt: Es sei als beginnender und unerfahrener Dozent dann naheliegend den protestierenden Schülern und Schülerinnen

entgegentzukommen und der Vorgehensweise der Kollegen bezüglich des Zielspracheneinsatzes zu folgen (Greiner & Vogels, 2013: 3,16). Das Problem ist aber je weniger Input von der Seite der Lehrperson kommt, desto weniger Output ist von der Seite der Schüler und Schülerinnen zu erwarten (Haijma, 2013: 33). Es handelt sich also sozusagen um einen Teufelskreis.

Eine andere Ursache für den Zurückfall aufs Niederländische ist in den niederländischen DaF-Lehrwerken zu sehen. Bei den meisten niederländischen Deutschlehrern steht das Lehrwerk im Unterricht zentral: Für viele Dozenten gilt als jährliches Hauptziel, das Lehrwerk komplett durchzuarbeiten (DIA, 2010: 46). Ein Problem der niederländischen DaF-Lehrwerke ist aber, dass diese sehr kontrastiv in Bezug auf den Gebrauch der Ziel- und Ausgangssprache aufgebaut sind (vgl. Hoch, Jentges & Tammenga-Helmantel, 2016: 599). Die Autorinnen haben verschiedene Lehrwerke auf Anfängerniveau untersucht und zeigen, dass in den Lehrwerken die Ziel- und Ausgangssprache ständig wechselnd eingesetzt werden und schon von Anfang an bei den rezeptiven Fertigkeiten viel von den Lernenden erwarten, aber bei den produktiven Fertigkeiten von den Lernenden erwartet wird, auf Niederländisch zu antworten. Dies habe damit zu tun, dass die niederländischen DaF-Lehrwerke sich stark an der niederländischen Zentralprüfung für das Abitur (niederländisch: *Centraal Eindexamen (CSE)*) orientieren, wobei das Leseverstehen mit niederländischen Fragestellungen geprüft wird und offene Fragen über deutsche Texte auf Niederländisch beantwortet werden müssen: Eine Antwort auf Deutsch wird sogar als falsch benotet. Die DaF-Lehrwerke bereiten die Lernenden in Bezug auf Ziel- und Ausgangssprache auf die Fragestellungen im CSE vor, aber dies führt dazu, dass es für die Lehrpersonen fast unmöglich gemacht wird, im Unterricht konsequent in der Zielsprache zu kommunizieren.

Die Tatsache, dass viele Deutschlehrer die Zielsprache nicht konsequent und adäquat einsetzen, führt laut Kwakernaak (2009: 45) dazu, dass Schüler nicht motiviert sind, die Zielsprache selber auch anzuwenden. Auch soll, laut Kwakernaak, die niederländische Schulkultur dazu beitragen, dass niederländische Schüler überhaupt weniger motiviert sind, am Unterricht aktiv teilzunehmen (Kwakernaak, 2009: 44-45). Es muss hier aber die kritische Frage gestellt werden, ob Schüler und Schülerinnen die Zielsprache wenig im Deutschunterricht sprechen, weil sie nicht motiviert sind oder, dass sie unmotiviert sind, da sie es nicht gewohnt sind Deutsch zu reden, weil der Dozent selbst die Zielsprache nur wenig und selektiv anwendet und die Lernenden wenig dazu anregt, Deutsch zu sprechen.

Im Kontrast zu bisherigen Studien in Bezug auf den Zielsprachengebrauch im niederländischen Fremdsprachenunterricht, die sich vor allem mit überwiegend

didaktischen Fragen auseinandersetzen, wird in der vorliegenden Arbeit vor allem auf den obengenannten pädagogischen Aspekt in Bezug auf die Motivation der Lernenden fokussiert.

2.2 Relevanz des Zielspracheneinsatzes

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist es nicht nur wichtig, die Frage beantwortet zu haben, was die möglichen Gründe für den geringen Zielsprachengebrauch sind, sondern auch warum es überhaupt wichtig ist, dass die Zielsprache im niederländischen Deutschunterricht eingesetzt wird.

Ein Grund für den geringen Zielsprachengebrauch, ist die Tatsache, dass die rezeptiven Fertigkeiten eine große – vielleicht sogar die größte – Rolle im niederländischen Fremdsprachen- bzw. Deutschunterricht spielen, da beim Abitur (niederländisch: *centraal eindexamen* (CSE)) nur Lesen zentral geprüft wird, das 50% aller erbrachten Leistungen für das betreffende Schulfach ausmacht. Das CSE bestimmt somit 50% der Endnote für den Schulabschluss niederländischer Schüler und Schülerinnen. Trotzdem scheint es wichtig zu sein, dass die kommunikativen bzw. mündlichen Fertigkeiten nicht zugunsten der rezeptiven Fertigkeiten untergeordnet werden. Nach Tammenga-Helmantel et al (2016: 35) verbessern sich nämlich die rezeptiven Fertigkeiten, wenn die Lernenden ausreichenden zielsprachigen Input erhalten. Die Autoren können nachweisen, dass Schüler und Schülerinnen im bilingualen Sachfachunterricht bessere Leistungen bei den rezeptiven Fertigkeiten erbringen, als Schüler, die nicht bilingual unterrichtet werden. Dadurch, dass die Lernenden im Sachfachunterricht viel mehr zielsprachigen Input bekommen, da die Zielsprache bei mehreren Fächern als Unterrichtssprache eingesetzt wird, wird der Wortschatz der Lernenden erweitert. Für das Verstehen von Texten, ist es besonders wichtig, dass die Lernenden über einen ausgebreiteten Wortschatz verfügen. Es dürfte deswegen für einen erfolgreichen Schulabschluss, der in den Niederlanden zu 50% durch die Fertigkeit Lesen bestimmt wird, erforderlich sein, wenn die Zielsprache stärker im Unterricht eingesetzt würde. Nur auf diese Weise wird es ermöglicht, dass die Schüler und Schülerinnen ihren Wortschatz erweitern können. Dabei liegt eine große Verantwortlichkeit bei der Lehrperson, denn die meisten niederländischen Schüler und Schülerinnen kommen außer im Deutschunterricht überhaupt nicht mit der deutschen Sprache in Kontakt (Tammenga-Helmantel et al., 2016: 36; Canton & Klein, 2009: 17).

Außerdem legen die Autorinnen dar, dass im bilingualen Sachfachunterricht sich bei den Schülern und Schülerinnen nicht nur die rezeptiven Fertigkeiten, sondern auch die mündlichen Fertigkeiten stark verbessern (Tammenga et al, 2016:

35). Eine gute mündliche Beherrschung des Deutschen könnte Schülern und Schülerinnen gute Chancen für die Zukunft bieten. So betont das Deutschland Institut Amsterdam (2010: 4, 11) in seiner Untersuchung die große Bedeutung, die Deutschland als wichtigster Handelspartner der Niederlande hat. Die niederländische Wirtschaft sei auf Arbeitnehmer angewiesen, die über gute Sprachkenntnisse (des Deutschen) sowohl schriftlich als auch mündlich verfügen und erwarte, dass Sekundärschulen die Verantwortlichkeit auf sich nehmen, Schüler und Schülerinnen entsprechend kommunikativ kompetent auszubilden, so das Deutschland Institut Amsterdam. Hieran anschließend plädiert das Deutschland Institut Amsterdam für einen kommunikativeren Ansatz für den Deutschunterricht, wobei weniger auf grammatische Richtigkeit, sondern mehr auf kommunikative Fertigkeiten fokussiert werden sollte. Darüber hinaus sollten nicht nur Lesen, sondern auch die drei anderen Fertigkeiten (Hören, Schreiben sowie Sprechen) zentral im Deutschunterricht stehen und den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geboten werden, eine international gültige Prüfung, wie die Goethe-Prüfung, abzulegen. Auf diese Weise will das Deutschland Institut Amsterdam einen besseren Anschluss zwischen Unterricht und Betriebsleben realisieren (vgl. DIA, 2010: 45-47).

3 Motivation

Nach Hämmerling, die auf die Unterschiede zwischen niederländischen und deutschen Schülern und Schülerinnen hinweist, dürfte die mündliche Note eine Lösung für die Motivationsproblematik bei niederländischen Schülern und Schülerinnen bieten: Niederländische Schüler und Schülerinnen sind im Vergleich zu Schülern und Schülerinnen aus anderen Ländern am wenigsten motiviert, wenn es um die aktive Teilnahme am Unterricht geht (NRC Handelsblad, 2014). Nach Hämmerling sollte der Einsatz einer mündlichen Note im niederländischen Unterricht dazu führen, dass die Schüler und Schülerinnen sich aktiver am Unterricht beteiligen werden (NRC Handelsblad, 2014). Anders als in den Niederlanden werden in Deutschland nicht nur die schriftlichen und mündlichen Prüfungen, sondern auch die mündlichen Leistungen von Schülern und Schülerinnen bewertet. Bei mündlichen Leistungen handelt es sich zum Beispiel um die aktive Beteiligung am Unterricht, wie das Stellen kritischer Fragen und die Mitarbeit im Unterricht. Zusammen mit der schriftlichen Note bestimmt die mündliche Note schließlich die Endnote eines Faches, aber das Verhältnis zwischen mündlich und schriftlich kann pro Bundesland, Schule, Fach oder Dozent variieren (Lehrerfreund, 2010; Kirk, 2004: 86).

3.1 Möglichkeiten zur Verbesserung der Motivation im niederländischen Deutschunterricht

Nicht nur Hämmerling hat sich mit der Frage befasst, auf welche Weise die Mitarbeit von Schülern und Schülerinnen zu fördern ist, sondern auch von verschiedenen anderen Autoren ist die Frage gestellt worden, wie Schüler und Schülerinnen stärker für das Fach Deutsch und das Erbringen besserer Leistungen zu motivieren sind.

Eine Möglichkeit wäre ein stärker kommunikativ orientierter Ansatz des Faches Deutsch, wobei Grammatik nicht als Ziel dient, sondern als Mittel (Greiner & Vogels, 2013: 15; DIA, 2010: 44, 45). Im Moment liegt der Fokus im niederländischen Deutschunterricht sehr stark auf den rezeptiven Fertigkeiten und Grammatik. In der heutigen Form erfahren die Lernenden Deutsch als eine schwierige Sprache und werden deswegen schnell entmutigt (DIA, 2010: 44, 45). Trotzdem stellt sich die Frage, ob es bei der geringen Motivation für das Schulfach Deutsch daran liegt, dass Schüler und Schülerinnen sich durch die Schwierigkeit der deutschen Sprache erschlagen fühlen, denn andere Studien zeigen, dass Deutsch auch von Schülern und Schülerinnen wegen der sprachlichen Verwandtschaft zwischen Deutsch und Niederländisch häufig als eine relativ leichte Sprache erfahren wird (Jentges & Sars, 2017: 49).

Eine andere Möglichkeit besteht darin, Schüler und Schülerinnen stärker intrinsisch für das Fach Deutsch zu motivieren. Das Schulfach Deutsch hat mit einem großen Imageproblem zu tun: Das Fach wird von vielen Schülern und Schülerinnen als langweilig erfahren und das Fach macht keinen Spaß (DIA, 2010: 26; Jentges & Sars, 2017: 48). Es hat sich herausgestellt, dass es für die Motivation sehr förderlich ist, Schülern und Schülerinnen die Chance zu bieten, eine Goethe-Prüfung oder ähnliche Prüfung abzulegen (DIA, 2010: 47; Canton & Klein, 2009: 21-22). Canton & Klein (2009: 21) schlagen sogar vor, Schüler und Schülerinnen von HAVO und VWO am Ende der Unterstufe zu verpflichten, eine CEFR-gültige Prüfung wie die Goethe-Prüfung abzulegen. Auf diese Weise könnten die Schüler und Schülerinnen aus der Unterstufe, die nicht verpflichtet sind, Deutsch in der Oberstufe zu wählen, motiviert bleiben. Das Deutschland Institut Amsterdam (2010: 47) plädiert dahingegen für das Miteinbeziehen von Hörverstehen im CSE. Dies würde dazu führen, dass alle Fertigkeiten ebenwichtig geprüft und im Unterricht geübt werden und es dadurch mehr Abwechslung in den Unterrichtsstunden gibt. Aus der Studie des Deutschland Instituts Amsterdam (2010: 44) ging nämlich hervor, dass das Fach Deutsch häufig als langweilig erfahren wird, weil es nur wenig Variation gibt.

Darüber hinaus wünschen die Lernenden sich Dozenten, die begeistert sind und sich gut mit der deutschen Sprache und Kultur auskennen (DIA, 2010: 46). Auch wäre es förderlich, wenn mehr in Form von Projekten über Deutschland und dessen Kultur gearbeitet wird (Canton & Klein, 2009: 24-25; DIA, 2010: 27, 48).

Das Fördern der intrinsischen Motivation kann außerdem erreicht werden, indem Schüler und Schülerinnen auf die große Bedeutung der deutschen Sprache in den Niederlanden hingewiesen werden (DIA, 2010: 45). Nur die Hälfte der vom Deutschland Institut Amsterdam befragten Schüler und Schülerinnen scheint sich darüber bewusst zu sein, dass eine gute Beherrschung des Deutschen viele Chancen für die Zukunft bietet, obwohl von den meisten Schülern und Schülerinnen die Fächerwahl für die Oberstufe auf Grund der Möglichkeiten für den Arbeitsmarkt bestimmt wird (DIA, 2010: 33-34, 45). Im 8. oder 9. Schuljahr müssen niederländische Schüler und Schülerinnen sich für ein Fächerprofil entscheiden (auf niederländisch: *profielkeuze*), das die Examensfächer für den Schulabschluss umfasst (vgl. Jentges & Sars, 2017: 49). Es gibt insgesamt vier Profile: *Cultuur & Maatschappij* (Kultur & Gesellschaft), *Economie & Maatschappij* (Ökonomie & Gesellschaft), *Natuur & Gezondheid* (Natur & Gesundheit) und *Natuur & Techniek* (Natur & Technik). Ab dem Ende der 1980er Jahren werden niederländische Schüler und Schülerinnen stark gefördert, *Natur & Gesundheit* oder *Natur & Technik* zu wählen, denn ein derartiges Beta-Profil sollte für das zukünftige Berufsleben bessere Chancen bieten: „Geisteswissenschaftliche Fächer sind für weniger gute Schüler, wer schlau und gut ist, wählt ein Beta-Profil“ (Jentges & Sars, 2017: 49). Hier ist aber ein Widerspruch festzustellen: Auf der einen Seite wird demnach versucht, Schüler und Schülerinnen für das Fach Deutsch zu motivieren, indem auf den ökonomischen Aspekt des Schulfaches Deutsch und die damit verbundenen Vorteile für die Zukunft hingewiesen wird. Auf der anderen Seite wird suggeriert, dass naturwissenschaftliche Fächer den geisteswissenschaftlichen Fächern übergeordnet sind und werden Schüler und Schülerinnen entmutigt, Fremdsprachen als Fächer für den Schulabschluss zu wählen.

Schließlich gibt es noch die Möglichkeit, Schüler extrinsisch zu motivieren. Dem niederländischen Bildungssekretär Bijsterveld nach sollte es förderlich wirken, die Forderungen für das Bestehen von Prüfungen zu verschärfen und auf diese Weise Schüler und Schülerinnen zu stimulieren, ihren Einsatz zu verbessern (Canton & Klein, 2009: 24). Hier ergibt sich aber die Frage, ob eine derartige Maßnahme überhaupt zum Erwünschten führt: Wie in dem Zeitungsartikel von *NRC Handelsblad* dargestellt wurde, sind niederländische Schüler und Schülerinnen im Vergleich zu anderen Ländern am wenigsten motiviert, wenn es darum geht, sich Mühe für das

Erbringen guter Leistungen zu geben (NRC Handelsblad, 2014). Aus dem Bericht des Bildungsministeriums, der Anlass für den Zeitungsartikel war, stellt sich nämlich heraus, dass niederländische Schüler und Schülerinnen sich mit einer ausreichenden Note zufrieden geben und nicht motiviert sind, bessere Leistungen zu erbringen (NRC Handelsblad, 2014). Es ist dann die Frage, ob das Verschärfen der Prüfungsforderungen zu einem besseren Einsatz der Schüler und Schülerinnen im Unterricht führt. Außerdem würde die vom Bildungssekretär vorgestellte Maßnahme die Betonung auf die Bestrafung unerwünschten Verhaltens richten, während es für den Zielsprachengebrauch erfolgreicher wäre, Schüler für das Sprechen der Zielsprache zu belohnen (Greiner & Vogels, 2013: 15). Wie Hämmerling darlegt, könnte die Belohnung in der Form einer mündlichen Note Stimulanz für Mitarbeit bieten. Dafür ist es aber wichtig, im Nachfolgenden auf die niederländische Schul- und Benotungskultur einzugehen.

3.2 Die niederländische Schul- und Benotungskultur

Typisch für die niederländische Schulkultur sind die vergleichsweise viele schriftliche Leistungen, die von den Schülern und Schülerinnen erbracht werden müssen (Kwakernaak, 2009: 44; Martens, 2015: 14). Nach Martens (2015: 13) hängt die Häufigkeit von Prüfen und Benoten im niederländischen Unterricht eng mit der heutigen auf Gewinn gerichteten Gesellschaft zusammen: Alles muss in Zahlen festgelegt werden, damit jeglicher (ökonomischer) Erfolg oder Misserfolg objektiv nachgewiesen werden kann – auch für Instanzen wie Schulen.

Kwakernaak (2009: 43) weist dahingegen auf ein stark verändertes Lehrer-Schüler-Verhältnis hin, das dazu geführt hat, dass die niederländische Schulkultur zu einer Verhandlungskultur entwickelt hat: Ab den 70er Jahren nach den Unterrichtsreformen in den Niederlanden „verlor das Lehrer-Schüler-Verhältnis zunehmend seinen hierarchischen Charakter“ (Kwakernaak, 2009: 43).

Infolgedessen spielten Benotungen eine immer größere Rolle im niederländischen Unterricht:

„Mehr denn je muss sich die Lehrperson auf ihre Beurteilungsbefugnis stützen. Sie verfügt über Noten, Versetzungen und letztendlich den Abschluss. Mehr als früher muss sie sich in der Rolle eines Kaufmanns zurechtfinden, der täglich mit den Schülerinnen und Schülern über den Preis verhandelt, den sie in Form eines Lerneinsatzes für eine genügende Note bezahlen müssen. Tatsächlich fällt ausländischen Besuchern auf, wie häufig in den niederländischen Schulen überprüft und benotet wird.“ (Kwakernaak, 2009: 43)

Ein Teil der Motivationsproblematik ist nach Hämmerling der hier oben skizzierten niederländischen Benotungskultur zuzuschreiben (Hämmerling, 2014).

Schüler und Schülerinnen sind nur bereit, aktiv im Unterricht mitzumachen, wenn ihr Einsatz mit einer Note belohnt wird, so Hämmerling (NRC Handelsblad, 2014).

Gleichzeitig wird laut Hämmerling die Motivationsproblematik auch dadurch verursacht, dass niederländische Schüler und Schülerinnen vergleichsweise häufig geprüft und benotet werden und durch eine Überforderung, die durch die vergleichsweise viele Prüfungen verursacht wird, nicht mehr motiviert sind, gute Leistungen zu erbringen (Hämmerling, 2014). Hämmerling bringt hier diese Motivationsproblematik mit der sogenannten *zesjes*-Kultur in Verbindung: Viele niederländische Schüler und Schülerinnen stellen sich mit einer ausreichenden Note (im niederländischen Benotungssystem eine Sechs) zufrieden und geben sich keine Mühe, bessere Leistungen zu erbringen. Die *zesjes*-Kultur ist ein viel diskutiertes Thema in den Niederlanden. Über die möglichen Ursachen der *zesjes*-Kultur gibt es viele verschiedene Meinungen.

So kritisiert Martens (2015: 14) die niederländische Benotungskultur. Im niederländischen Unterricht wird nämlich stark auf die Betonung von Prüfungen gerichtet, wodurch Schüler und Schülerinnen nicht mehr aus eigenem Interesse lernen, sondern aus Angst, durchzufallen. Die Motivation, neue Sachen zu lernen, fehlt bei niederländischen Schülern und Schülerinnen und ihr Fokus liegt vor allem auf das Bestehen der Prüfungen (Martens, 2015: 14).

Darüber hinaus stellen Canton & Klein (2009: 16, 24) fest, dass die *zesjes*-Kultur eng mit einem berechnenden Verhalten der Schüler und Schülerinnen zusammenhängt. Das heißt, dass Schüler und Schülerinnen Prüfungen, die sie nicht bestehen, einfach mit anderen Prüfungen kompensieren können, da es vergleichsweise viele Leistungen gibt, die erbracht werden müssen und die schließlich die durchschnittliche Endnote für Versetzungen und letztendlich den Schulabschluss bestimmen (vgl. Canton & Klein: 16, 24). Somit fehlt die Notwendigkeit, sich für jede Leistung gut einzusetzen, denn viele andere Leistungen können die Endnote einfach verbessern.

Westenberg (2011: 31) legt dahingegen dar, dass sowohl Schüler und Schülerinnen als auch das ganze niederländische Schulwesen sich zu stark auf die Sechs gerichtet haben. Eine Sechs sei ausreichend für das Bestehen von Prüfungen und letztendlich für das Diplom. Dabei seien bessere Noten nicht von besonderer Bedeutung. Auf diese Weise werden Schüler und Schülerinnen von niemanden dazu angeregt, sich für bessere Leistungen einzusetzen, so Westenberg (2011: 31).

Auch ist nicht ganz auszuschließen, dass der *zesjes*-Kultur kulturelle Tendenzen zugrunde liegen. Die niederländische Kultur wird traditionell stark vom Calvinismus geprägt und Bescheidenheit spielt dabei eine große Rolle: Man braucht

sich nicht abzumühen und wenn man sich für etwas Mühe gibt oder erfolgreich ist, dann ist es unerhört, dies Anderen zu zeigen (vgl. Schlizio, Schürings & Thomas, 2008: 149-151).

Hier könnte aber die Frage gestellt werden, inwiefern Noten im niederländischen Unterricht überhaupt noch als ein Belohnungsmittel eingesetzt werden könnten. Auf der einen Seite scheint der Einsatz von Noten notwendig für die Mitarbeit der Schüler und Schülerinnen zu sein, aber auf der anderen Seite scheinen Schüler und Schülerinnen nicht motiviert zu sein, sich für gute Noten einzusetzen. Unabhängig davon, welche Tendenzen die *zesjes*-Kultur verursachen, ergibt sich hier die Frage, ob der Einsatz einer mündlichen Note überhaupt den Einsatz der Schüler und Schülerinnen erhöht. Im nachfolgenden Kapitel muss darum auf die Fragen eingegangen werden, mit welchem Ziel und Zweck die mündliche Note in Deutschland eingesetzt wird.

4 Mündliche Note in Deutschland

Die erste Frage, die zur mündlichen Note in Deutschland beantwortet werden muss, ist die Frage, was die mündliche Note eigentlich beinhaltet. In Deutschland gibt es aber auch keine eindeutige Definition in Bezug auf den Inhalt mündlicher Leistungen. Die groben Lehr- und Lernziele werden von den verschiedenen Bundesländern festgelegt und von den jeweiligen Schulen näher definiert und operationalisiert (Kirk, 2004: 86). In den meisten Fällen ist es vom Fach abhängig, welche Fertigkeiten als mündliche Note beurteilt werden und worauf der Schwerpunkt im Unterricht liegt, da manche Fächer, wie die Fremdsprachen, sich in anderem Maße für mündliche Leistungen eignen (Kirk, 2004: 27, 29, 86; Lehrerfreund, 2010). Deshalb gibt es keine feste Richtlinien und Kriterien, die den Inhalt mündlicher Noten umschreiben. Trotzdem ist von verschiedenen Autoren versucht worden, die Frage zu beantworten, in welcher Hinsicht die mündliche Note sich von anderen Schulleistungen unterscheidet.

4.1 Definition mündlicher Leistungen

Jürgens (2005: 88-89) betont den zweideutigen Charakter der mündlichen Note. Sie beziehe sich einerseits auf kognitive Fertigkeiten und andererseits auf nicht-kognitive Fertigkeiten. Bei den kognitiven Fertigkeiten handele es sich um Fähigkeiten, wie das Unterscheiden des Wesentlichen vom Unwesentlichen, kritisches und abstrahierendes Denken, Kreativität und das Lösen von Problemen. Bei den nicht-kognitiven Fertigkeiten gehe es um Arbeits- und Sozialverhalten der

Schüler und Schülerinnen, wie Selbständigkeit, das Nehmen von Initiative und die Bereitschaft, Anderen zu helfen.

Kirk (2004: 27-29) zeigt dahingegen nur konkrete Beispiele, die zur mündlichen Note gerechnet werden können, wie die Beiträge zum Gespräch, die Leistungen und mündliche Mitarbeit bei Projekten und das Vorlesen und Vortragen von Texten (vgl. Breuer, Hermann-Wyrwa & Propach, 2000, in: Kirk, 2004: 28), aber auch die allgemeine Beteiligung am Unterricht, die Erledigung von Hausaufgaben, Referate und andere mündliche Leistungen (vgl. Bussche-Haddenhausen, 1998, in: Kirk, 2004: 29). Trotzdem unterscheidet Kirk die mündlichen Leistungen von anderen Leistungen und Prüfungen, indem mündliche Leistungen sich laut Kirk auf eine langfristige persönliche Entwicklung der Schüler und Schülerinnen beziehen. Im Kontrast dazu stehen schriftliche und mündliche Prüfungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt den dann erworbenen Kenntnisstand der Lernenden überprüfen.¹

4.2 Mündliche Note: Warum?

Wie Hämmerling die mündliche Note für den niederländischen Unterricht darstellt, soll diese Note als pädagogisches Hilfsmittel eingesetzt werden, um Schüler und Schülerinnen zur aktiven Beteiligung am Unterricht zu motivieren. Auch in Deutschland wird diese pädagogische Funktion unterschrieben. So betont Kirk (2004: 35) die besondere Position, die die mündliche Note in pädagogischer Hinsicht einnimmt:

„Die Hervorhebung von Stärken in Teilbereichen, das gezielte Aufzeigen von Schwächen und die darauf aufbauende differenzierte Förderung kann die Lern- und Leistungsmotivation stärken.“ (Kirk, 2004: 35)

Aus gesellschaftlich-historischer Perspektive ist der Einsatz mündlicher Noten dahingegen auf ein Bildungsideal zurückzuführen (Jürgens, 2005: 19). Im Jahre 1970 wurde vom deutschen Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen festgelegt, dass es die Aufgabe des Schulwesens ist, Schüler und Schülerinnen zu kritischen Bürgern auszubilden, die über Fähigkeiten verfügen, die nötig sind, um an einer Demokratie teilnehmen zu können. Es geht dabei um Fähigkeiten wie Selbst- und Mitbestimmung, das Versetzen in Anderen, die Bereitschaft Anderen zu helfen, Solidarität, das Anpassen an neue Umstände und Situationen etc (vgl Jürgens, 2005: 19-25). Durch den Einsatz mündlicher Noten sollen Schüler und Schülerinnen

¹ Aufgrund dieser Abgrenzung von schriftlichen und mündlichen Leistungen plädiert Kirk (2004: 29-30) für den Einsatz der mündlichen Note als fächerübergreifende Leistung, denn die persönliche Entwicklung von Schülern und Schülerinnen sollte bei jedem Fach gefördert werden.

demnach diese Fähigkeiten entwickeln und soll die mündliche Note als ein Erziehungsmittel dienen.

4.3 Beurteilung mündlicher Leistungen

Ein in Deutschland viel diskutiertes Thema im Zusammenhang mit der mündlichen Note bezieht sich auf die Beurteilung mündlicher Leistungen. Inwiefern kann die Benotung mündlicher Leistungen ehrlich bzw. objektiv erfolgen? Bei vielen deutschen Lehrern und Lehrerinnen gibt es große Unklarheiten und Unsicherheiten, wenn es um die Beurteilung mündlicher Leistungen geht (Kirk, 2004: 13). Bevor auf die Schwierigkeiten der Beurteilung eingegangen wird, muss zunächst dargelegt werden, welche Schritte unternommen werden müssen, um zur Beurteilung mündlicher Leistungen zu kommen.

Mündliche Noten kommen durch Beobachtungen, die sich auf den Einsatz und Verhalten der Schüler und Schülerinnen im Unterricht beziehen, zu Stande (Jürgens, 2005: 84; Kirk, 2004: 107), aber worauf beziehen sich eigentlich diese Beobachtungen?

Wie schon in diesem Kapitel dargelegt worden ist, gibt es keine eindeutige Definition mündlicher Leistungen. Bei der Beurteilung mündlicher Leistungen, wie auch bei schriftlichen Leistungen, ist es besonders wichtig, dass zunächst vorher festgelegt wird, was tatsächlich beurteilt bzw. gemessen wird (Jürgens, 2005: 99). Darüber hinaus muss nicht nur festgelegt werden, welche Fertigkeiten oder welches Verhalten benotet wird, sondern auch Quantität und Qualität von Äußerungen und Handlungen vorher klar voneinander unterschieden werden müssen, damit diese Aspekte später bei der schriftlichen Festlegung der Beobachtungen nicht vermischt werden (Jürgens, 2005: 86). Besonders für den Fremdsprachenunterricht muss vorher definiert werden, was von den Lernenden erwartet wird, wenn es um Gesprächsfähigkeiten geht: Müssen die Lernenden z.B. in der Lage sein, das (Unterrichts-)Gespräch verstehen können oder müssen ihre Gesprächsfähigkeiten gezielt trainiert werden (vgl. Forster, 2006: 221-222)?

Zweitens ist es die Aufgabe der Lehrperson, im Unterricht alle vorher festgelegte zu beurteilende Situationen zu schaffen, die sie tatsächlich beurteilen will. Mit anderen Worten: Wenn die Lehrperson z.B. die aktive mündliche Beteiligung am Unterricht bewerten will, dann wäre ein lehrerorientierter, frontaler Unterrichtsansatz nicht zutreffend und wäre eine Beurteilung sogar unmöglich, da die zu beurteilende Situation überhaupt nicht auftritt und somit nicht beobachtet werden kann (vgl. Jürgens, 2005: 89).

Die Beobachtungen müssen anschließend schriftlich festgelegt werden (Kirk, 2004: 107; Jürgens, 2005: 86). Jürgens (2005: 86) betont, dass es besonders wichtig ist, dass die schriftliche Festlegung möglichst bald nach der Beobachtung stattfinden muss, damit die Beobachtung schließlich nicht durch die Erinnerung beeinflusst werden kann.

Ein Problem, das bei der Beurteilung mündlicher Noten auftreten kann, ist die Tatsache, dass die Beobachtungen stark durch persönliche Wahrnehmungen, Erwartungen und Vorurteile der Lehrperson beeinflusst werden können (Kirk, 2004: 43; Jürgens, 2005: 84, 92). Kirk (2004: 29-30) weist auf die Gefahr hin, dass große sprachliche Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen häufig nicht von der Lehrperson berücksichtigt werden. Mündliche Leistungen fordern nämlich sprachliche Fähigkeiten, die eine Teilnahme am (Unterrichts-)Gespräch ermöglichen. Wenn die Lehrperson diese Unterschiede zwischen Schüler und Schülerinnen in Bezug auf sprachliche Kompetenz nicht berücksichtigt, sollte dies nach Kirk dazu führen, dass Schüler und Schülerinnen, die diese sprachlichen Fähigkeiten beispielsweise durch einen sprachlichen Rückstand nicht beherrschen, im Vergleich zu den anderen Schülern und Schülerinnen stark benachteiligt werden können. Hier liegt eine große Verantwortlichkeit bei der Lehrperson, die diese Fähigkeiten im Unterricht ausreichend fördern und üben soll, damit alle Schüler und Schülerinnen diese Fähigkeiten weiter entwickeln können. Nach Kirk wäre aus diesem Grund ein fächerübergreifender Einsatz der mündlichen Note erforderlich, denn diese Gesprächsfähigkeiten können nur ausreichend entwickelt werden, wenn sie bei allen Fächern gleichermaßen eingesetzt wird. Bei einem fächerübergreifenden Einsatz der mündlichen Note werden Schüler und Schülerinnen nämlich bei allen Fächern dazu angeregt, die sprachlichen Fähigkeiten, die für die Teilnahme am (Unterrichts-)Gespräch nötig sind, einzusetzen und zu üben. Je mehr diese Fähigkeiten sozusagen trainiert werden, desto schneller und effektiver werden sie sich weiter entwickeln. Mit anderen Worten: Übung macht den Meister.

Auch weist Kirk hier auf den Charakter der mündlichen Note im Kontrast zu anderen Leistungen hin: Da die mündliche Note eine langfristige persönliche Entwicklung der Schüler und Schülerinnen beschreibt, wäre es nach Kirk naheliegend, dass die Schüler und Schülerinnen sich (zum Teil) selbst beurteilen können. Eine derartige Maßnahme sollte darüber hinaus die Objektivität der Beurteilung begünstigen, denn die Schüler und Schülerinnen können besser einschätzen, welche Entwicklung sie durchgemacht haben, während die Lehrperson diese Entwicklungen möglich übersieht: „Kein Lehrer und keine Lehrerin kann alles

wahrnehmen und erst recht nicht alles gezielt beobachten, was sich während des Unterrichts ereignet“ (Kirk, 2004; 43).

5 Diskussion

Das Zielsprache-ist-Unterrichtssprache-Prinzip fordert die Mitarbeit der Lernenden im Unterricht, aber die Mitarbeit, die dieses Prinzip voraussetzt, fehlt häufig im niederländischen Unterricht. Dies ist darauf zurückzuführen, dass niederländische Schüler und Schülerinnen wenig motiviert sind, aktiv am Unterricht teilzunehmen (vgl. NRC Handelsblad, 2014). Hämmerling (2014) will dieses Motivationsproblem niederländischer Schüler und Schülerinnen mit der Einführung einer mündlichen Note lösen: Auf diese Weise sollte aktive (mündliche) Beteiligung am Unterricht in den Niederlanden gefördert werden, was im niederländischen Deutschunterricht den Zielsprachengebrauch begünstigen könnte.

Die Motivation von Hämmerling zur Einführung der mündlichen Note unterscheidet sich aber grundsätzlich von der in Deutschland: In Deutschland hängt die mündliche Note eng mit einem Bildungsideal zusammen (vgl. Jürgens, 2005: 20). Die mündliche Note hat nämlich das Ziel, dass die Schüler und Schülerinnen Fertigkeiten entwickeln, die für die Teilnahme an einer Demokratie nötig sind. Es geht dabei um Fertigkeiten, wie das Stellen kritischer Fragen, Diskutieren, sich in Anderen versetzen können und die Bereitschaft Anderen zu helfen. Die mündliche Note soll in Deutschland somit als Mittel dienen, Schüler und Schülerinnen zu kritischen Bürgern heran zu bilden (Jürgens, 2004: 20) und die mündliche Note soll anders als die schriftlichen Leistungen als Beschreibung und Stimulanz der persönlichen Entwicklung von Schülern und Schülerinnen eingesetzt werden (Kirk, 2005: 29). Hämmerling will die mündliche Note dahingegen als pädagogisches Hilfsmittel einsetzen, um den in Deutschland im Unterricht beobachteten Effekt zu erreichen, nämlich eine aktive Beteiligung von Schülern und Schülerinnen im Unterricht.

Es stellt sich daher die Frage, ob die mündliche Note in den Niederlanden diesen erwünschten Effekt erreichen kann. Ein erstes Problem, das sich hier ergibt, ist die Tatsache, dass das Thema der mündlichen Note in Deutschland nicht ganz unumstritten ist. So wird viel über die Beurteilung und Objektivität mündlicher Leistungen diskutiert: Was soll die mündliche Note eigentlich beurteilen? Und wie soll die Benotung erfolgen?

Bevor eine mündliche Note im niederländischen Deutschunterricht eingesetzt werden könnte, um die mündliche Beteiligung und somit den Zielsprachengebrauch zu fördern, müssen vorher einige Fragen über die praktische Ausführung der

mündlichen Note im niederländischen (Deutsch-)Unterricht gestellt und beantwortet werden.

So muss erstens kritisch gefragt werden, wie eine derartige Note dazu beitragen kann, dass das Ziel der aktiven mündlichen Beteiligung am niederländischen Deutschunterricht erreicht wird. Niederländische Schüler und Schülerinnen scheinen nämlich einerseits nur mit Noten zu motivieren sein, aber andererseits wollen sie sich auch keine Mühe geben, eine bessere Leistung als eine ausreichende Note (eine Sechs) zu erbringen. Hier könnte ein fächerübergreifender Einsatz der mündlichen Note für auf jeden Fall die sprachlichen Fächer (Niederländisch, Englisch, Deutsch, Französisch und ggf. weitere Fremdsprachen) eine Lösung bieten. Wenn nämlich bei allen sprachlichen Fächern die sprachliche und kommunikative Kompetenz gezielt mit Hilfe einer mündlichen Note geübt, gefordert und stimuliert wird, dann werden durch eine ständige Übung sich die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen von selbst verbessern und kann ein effektiverer Spracherwerb erreicht werden.

Zweitens muss gefragt werden, was die mündliche Note eigentlich beurteilen soll und wie die Benotung erfolgen kann, dies gilt insbesondere für den niederländischen Bildungskontext, wo Noten und Bewertungstransparenz sehr zentral stehen.

Wie im vorangehenden Kapitel über die mündliche Note in Deutschland dargelegt worden ist, ist es wichtig, die Beurteilung mündlicher Leistungen zu ermöglichen. Dies beinhaltet, dass erstens vorab transparent gemacht wird, was die mündliche Note tatsächlich bewerten soll und zweitens, dass die Situationen, die beurteilt werden sollen auch tatsächlich von der Lehrperson im Unterricht geschaffen werden. Dies sollte auch für den Einsatz der mündlichen Note im niederländischen Deutschunterricht gelten. Wenn die mündliche Note in der Tat für das Fördern des Zielsprachengebrauchs angewendet wird, dann muss zunächst festgelegt werden, was die mündliche Note eigentlich bewerten soll. Geht es z.B. nur um die aktive mündliche Beteiligung am Unterricht, bei der kein Unterschied zwischen zielsprachigen und ausgangssprachigen Äußerungen gemacht wird oder werden nur Rückmeldungen und Äußerungen in der Zielsprache mit einer mündlichen Note belohnt? Mit anderen Worten: Soll die mündliche Note nur die quantitative Beteiligung am Unterricht (die Häufigkeit der Rückmeldungen und Äußerungen) oder nur die qualitative Beteiligung am Unterricht (den Inhalt der Rückmeldungen und Äußerungen und in diesem Fall der Äußerungen in der Fremdsprache Deutsch) beurteilen und fördern.

Es dürfte naheliegend sein, dass es für das Stimulieren des Zielsprachengebrauchs im niederländischen Deutschunterricht wünschenswert wäre, dass nur diese qualitative zielsprachige Beteiligung benotet wird, damit auch tatsächlich Zielsprachengebrauch gefördert wird und nicht die Beteiligung am Unterricht in der Ausgangssprache Niederländisch. Wenn nämlich nur die zielsprachige Beteiligung beurteilt wird, würde es sich für die Schüler und Schülerinnen lohnen, die Zielsprache anzuwenden, denn auf diese Weise werden sie für das Anwenden der Zielsprache im Sinne einer Bewertung belohnt, während sie für die Beteiligung am Unterricht in der Ausgangssprache keine Belohnung erhalten könnten. Grundlegend hierfür ist, dass demnach die Zielsprache tatsächlich im Deutschunterricht angewendet und geübt wird. Es ist nämlich nicht zu erwarten, dass Schüler und Schülerinnen unvermittelt in der Lage sind, die Zielsprache anzuwenden, nur weil es aufgrund einer Note plötzlich lohnen würde, im Unterricht Deutsch zu reden. Dies gilt auf jeden Fall dann, wenn Schüler und Schülerinnen nicht an den Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht gewohnt sind. Wie Kirk (2004: 29-30) kritisch darstellt, fordert die mündliche Note (Gesprächs-)Fertigkeiten, die nur entwickelt werden können, wenn diese Fertigkeiten gezielt im Unterricht geübt werden. Wenn Schüler und Schülerinnen diese Fertigkeiten nicht beherrschen, diese nicht erlernt bzw. erworben haben, dann ist auch nicht zu erwarten, dass sie diese Fertigkeiten von selbst im Unterricht zeigen können. Für den niederländischen Deutschunterricht ist es darum besonders wichtig, dass die Lehrperson die Zielsprache ausreichend im Unterricht einsetzt, denn auf diese Weise können die Unterrichtssituationen geschaffen werden, in denen die Zielsprache geübt wird und entsprechend der Zielsprachengebrauch stimuliert und beurteilt werden kann.

Wie aber in der vorliegenden Arbeit dargestellt worden ist, geht aus verschiedenen anderen Studien hervor, dass in der Unterrichtspraxis die Zielsprache nur wenig und selektiv im niederländischen Deutschunterricht eingesetzt wird (vgl. DIA, 2010: 43; Haijma, 2013: 33). Dies hat nicht nur mit der fehlenden Mitarbeit der Schüler und Schülerinnen zu tun, sondern auch mit der Tatsache, dass die Lehrmittel (Lehrwerke) das Prinzip von Zielsprache-ist-Unterrichtssprache nicht angemessen umsetzen. Es ist und bleibt somit die Aufgabe der Lehrperson, nicht nur selbst die Zielsprache so oft wie möglich einzusetzen, damit die Lernenden überhaupt zielsprachigen Input erhalten, sondern auch das Sprechen der Zielsprache mit den Lernenden zu üben, so dass zielsprachiger Output ermöglicht, gefördert und stimuliert wird. Hierzu gehört auch, dass die Lehrperson den Schülern und Schülerinnen die richtigen didaktischen Hilfen bietet, die den

Zielsprachengebrauch fördern können. Ansonsten ist für den niederländischen Deutschunterricht nicht zu erwarten, dass die mündliche Note den Zielsprachengebrauch fördert, wenn die Didaktik und die Lehrmittel nicht auf den Zielsprachengebrauch ausgerichtet sind. Denn wie das TPACK-Modell veranschaulicht, hängen Didaktik, Pädagogik und Lehrmittel eng mit einander zusammen. Um die Zielsetzungen im Unterricht erreichen zu können, müssen diese drei Aspekte mit einander in Verbindung gebracht werden und zusammen gezielt eingesetzt werden. Nicht nur Maßnahmen in Bezug auf die Pädagogik, wie das Stimulieren der mündlichen Beteiligung am Unterricht mittels einer Note, sondern auch Maßnahmen in Bezug auf Didaktik und Lehrmittel sind für einen erfolgreichen Einsatz des Zielsprachengebrauchs im Deutschunterricht notwendig. Hieraus ergibt sich die Forderung, dass Dozenten didaktische Ansätze zur Verfügung gestellt werden, wie in der Zielsprache unterrichtet werden kann und auch die Forderung, dass Lehrwerke und andere Lehrmaterialien sich stärker an der Zielsprache orientieren müssten. Dies könnte durch eine Anpassung der Abschlussprüfungen, vor allem hinsichtlich einer Integration der Kommunikationsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen in der Zielsprache, erreicht werden.

6 Ausblick

Das Thema des Zielsprachengebrauchs im niederländischen Fremdsprachen- bzw. Deutschunterricht ist ein sehr aktuelles Thema, zu dem in den letzten Jahren schon viel diskutiert worden ist und zu dem es in den kommenden Jahren noch viel Diskussion geben wird. In der vorliegenden Arbeit ist versucht worden, aufgrund einer systematischen Literaturanalyse einen bisher noch nicht zu diesem Thema untersuchten Aspekt vorzustellen und kritisch darzulegen, ob eine mündliche Note den Zielsprachengebrauch im niederländischen Deutschunterricht fördern kann. Auf diese Weise will die vorliegende Arbeit einen Beitrag an der Diskussion über den Zielsprachengebrauch im Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden liefern.

Zielspracheneinsatz im niederländischen Deutschunterricht ist ein Thema, das logischerweise stark praktisch orientiert ist. In der vorliegenden Arbeit sind aufgrund von Literatur mögliche problematische Aspekte der mündlichen Note im niederländischen Deutschunterricht dargestellt. Es bleibt hier die Frage, ob die in der vorliegenden Arbeit auf Literatur basierten Annahmen der Realität entsprechen. Es gibt mittlerweile eine kleine Gruppe von niederländischen Dozenten, die die mündliche Note in ihrem (Deutsch-)Unterricht integriert haben. Interessant wäre es

mittels einer Feldforschung zu untersuchen, ob die hier gemachten Annahmen tatsächlich in der Unterrichtspraxis auftreten.

Wenn sich in einer derartigen Feldforschung in der Tat herausstellt, dass die mündliche Note den von Hämmerling beabsichtigten Effekt auf die mündliche Beteiligung am Deutschunterricht hat, wäre es möglicherweise sinnvoll, ein Konzept für die mündliche Note zu entwickeln, bei dem die Note zusammen mit einer angemessenen Didaktik und angemessenen Lehrmitteln gezielt eingesetzt werden kann. Es wäre dann außerdem sinnvoll, zu untersuchen, ob ein derartiges Konzept auch für die anderen Fremdsprachen entwickelt werden soll.

Wenn sich in der Feldforschung aber herausstellen sollte, dass die mündliche Note nicht die Lösung für die Mitarbeit beim Zielspracheneinsatz bietet, muss weiter untersucht werden, wie Schüler und Schülerinnen zum Sprechen der Zielsprache anzuregen sind. Es wäre dann besonders wichtig, dass die Perspektive der Schüler und Schülerinnen miteinbezogen wird: Warum sprechen sie kein Deutsch im Deutschunterricht und was muss geändert werden, um die Schüler und Schülerinnen zu motivieren? Zum Thema Lerner motivation in Bezug auf den Zielsprachengebrauch im niederländischen Fremdsprachen- bzw. Deutschunterricht gibt es noch viele Fragen, die beantwortet werden sollten.

Abschließend ist in der vorliegenden Arbeit versucht worden zu zeigen, dass die mündliche Note auch in Deutschland nicht ganz unumstritten ist. Da in der vorliegenden Arbeit die mündliche Note aus einer ganz anderen, nämlich der niederländischen Perspektive beleuchtet worden ist, könnte dies Anregung für eine weiterführende Diskussion über die mündliche Note in Deutschland sein.

Literatuurverzeichnis

- Canton, J., & Klein, D. (2009). Vakkdossier Frans/Duits. Enschede: SLO.
- Duitsland Instituut Amsterdam (DIA) (2010). Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010. Amsterdam: DIA.
- Forster, R. (2006). *Mündliche Noten – wofür? Und wie?* In: Hunstiger, A., & Koreik, U. (Hrsg.), *Chance Deutsch: Schule-Studium-Arbeitswelt (Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 78)*. Universitätsdrucke Göttingen: Göttingen, 217-227.
- Greiner, O. H., & Vogels, A. P. J. (2013). "Vanaf nu spreek ik alleen nog maar Duits tijdens mijn lessen!": Een onderzoek naar de factoren die het gebruik van de doeltaal Duits beïnvloeden (Master's thesis).
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E. & Rödiger, A. (2008). *Doeltaal=Voertaal: Een handreiking voor mvt-docenten*. Levende Talen Magazine, 95(1), 5-8.
- Haijma, A. (2013). *Duiken in een taalbad; onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal*. Levende Talen Tijdschrift, 14(3), 27-33.
- Hämmerling, K. (2014). *Opinie: Stimuleer leerlingen naar Duits voorbeeld*. DIA. <https://duitslandinstituut.nl/artikel/18/opinie-stimuleer-leerlingen-naar-duits-voorbeeld>, 2.2.2017.
- Hämmerling, K. (2015). *Opinie: Participatiecijfer werkt*. DIA. <https://duitslandinstituut.nl/artikel/11064/opinie-participatiecijfer-werkt#>, 2.2.2017.
- Hoch, B., Jentges, S., Tammenga-Helmantel, M. (2016). „Beantworte die Frage auf Niederländisch.“ – *Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken*. In: Rösler, D;Schart, M (Hrsg.), *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. München: Info DaF, S. 599-622.
- Inspectie van het onderwijs (2015). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2013/2014*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Jentges, S. & Sars, P.L.M. (2017). *Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden und in den deutsch-niederländischen Grenzregionen: Position, Herausforderungen und Perspektiven*. Muttersprache, 127, 93-103.
- Jürgens, E. (2005). *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs-und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*, 6. Sankt Augustin: Academia.
- Kirk, S. (2004). *Beurteilung mündlicher Leistungen: pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kwakernaak, E. (2009). *Die Zielsprache als Unterrichtssprache in den Niederlanden: Ein Motivationsproblem*. Babylonia, 19(1), 41-45
- Lehrerfreund (2010). *Mündliche Noten: Schnell und zuverlässig mit der ICE-Methode*. Lehrerfreund: <https://www.lehrerfreund.de/schule/1s/muendliche-noten-schnell-ice/3752> , 26.4.2017.
- NRC Handelsblad (2014). *De ongemotiveerde scholier: Leraren, leerlingen en ouders reageren*. NRC Handelsblad: <https://www.nrc.nl/nieuws/2014/04/19/de-ongemotiveerde-scholier-leraren-leerlingen-ouders-en-deskundigen-reageren-a1425656> , 16.3.2017.
- Schlizio, B., Schürings, U., & Thomas, A. (2008). *Beruflich in den Niederlanden: Trainingsprogramm für Manager, Fach-und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tammenga-Helmantel, M., Eidsen, W. van, Heinemann, A. & Kliemt, C. (2016). *Über*

- den Effekt des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme.* *Deutsch als Fremdsprache*, 53(1), 30-38.
- Verburg, M. (2015). *Duitse scholieren krijgen cijfer voor meedoen in de les.* Duitsland Instituut Amsterdam: <https://duitslandinstituut.nl/artikel/11056/duitse-scholieren-krijgen-cijfer-voor-meedoen-in-de-les>, 1.5.2017.
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge—a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109-121.
- Westenberg, M. (2011). *Een zesjescultuur? Leve de zeven!* In: "Schokker, T., J. van Katwijk & T. Arendz (2011). *CU@School Jeugdcultuur en onderwijs.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap