Universiteit Utrecht

MA Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie

Das Ruhrgebiet ‚lernen'

Landeskundliches Lernen zur Förderung der internationalen Orientierung der Schüler unter Bezugnahme des 4C-Modells am Beispiel des Ruhrgebiets

C.J.W.M. (Kees) van Ruremonde

Boschmeersingel 54

5223 HJ, 's-Hertogenbosch

c.j.w.m.vanruremonde@students.uu.nl

5488877

Erstbetreuer: Doris Abitzsch MA

Zweitbetreuer: Prof. Dr. Rick de Graaff

Masterarbeit | 10.106 Wörter

Abgabe: 15. Januar 2016

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, wie das 4C-Modell des CLIL bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial zur Förderung der internationalen Orientierung am Beispiel des Ruhrgebiets benutzt werden kann. Es wurde herausgefunden, dass die Verknüpfung der einzelnen Elemente des 4C-Modells einen Zugang zum interkulturellen Lernen schaffen kann und nicht nur sprachlich gelernt wird, sondern auch Sachinhalte im Fremdsprachenunterricht herangezogen werden können, um das andere Land bzw. die andere Kultur besser verstehen zu können. Außerdem wird mit dem 4C-Modell eine Steigerung der sprachlichen und kognitiven Komplexität gewährleistet. Mittels einer Erforschung der aktuellen Forschungsstand zum Thema Landeskunde bzw. interkulturelles Lernen und der Durchführung einer Bedarfsanalyse bei Schülern (Belevingsonderzoek Duits 2010) und Lehrern (Fokusgruppe) konnte das Unterrichtsmaterial entwickelt werden. Es fanden zur Beurteilung dieses Materials erneut Interviews mit der Fokusgruppe statt. Aus den Interviews ließ sich schließen, dass Deutschlehrenden das Material als konsistent und relevant betrachten und erwarten, dass das Material in der Praxis verwendbar ist und auch tatsächlich zu der internationalen Orientierung der Schüler beitragen kann. Das Problem, Landeskunde werde immer ,,nebenbei'' im Unterricht besprochen und der Vorwurf, Landeskunde habe in den Lehrgängen keinen sprachlichen Bezug, ist durch den Einsatz des 4C-Modells in der Entwicklung von Unterrichtsmaterial gelöst.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 4

2 Landeskunde und interkulturelles Lernen 7
2.1 Historische Betrachtung von Landeskunde 7
2.2 Interkulturalität 8
2.2.1 Komponente der interkulturellen kommunikativen Kompetenz 9
2.3 Internationale Orientierung im Unterricht 10

3 Das 4C-Modell von CLIL 12
3.1 CLIL 12
3.2 Das 4C-Modell im Fremdsprachenunterricht 13

4 Bedarf für den landeskundlichen Unterricht 17
4.1 Bedarf von Schülern 17
4.2 Bedarf von Lehrenden 18
4.2.1 Inhaltliche Anforderungen 19
4.2.2 Kulturelle Anforderungen 20
4.2.3 Kognitive Anforderungen 20
4.2.4 Sprachliche Anforderungen 20
4.3 4C-Modell mit den Bedürfnissen 21

5 Das Unterrichtsmaterial 23
5.1 Kulturelles und inhaltliches Lernen 23
5.2 Kognitives und sprachliches Lernen 26

6 Unterrichtsmaterial in der Praxis 29
6.1 Konsistenz und erwartete Verwendbarkeit 29
6.2 Relevanz und erwartete Effektivität 32

7 Schlussfolgerung und Diskussion 35

8 Bibliographie 38

Anhang

Anhang A: Interviewfragen Interview A

Anhang B: Ausarbeitung Interview mit Interviewpartner 1

Anhang C: Ausarbeitung Interview mit Interviewpartner 2

Anhang D: Ausarbeitung Interview mit Interviewpartner 3

Anhang E: Ausarbeitung Interview mit Interviewpartner 4

Anhang F: Interviewfragen Interview B

Anhang G: Ausarbeitung Interview mit Interviewpartner 1 & Checkliste

Anhang H: Ausarbeitung Interview mit Interviewpartner 2 & Checkliste

Anhang I: Ausarbeitung Interview mit Interviewpartner 3 & Checkliste

Anhang J: Ausarbeitung Interview mit Interviewpartner 4 & Checkliste

Anhang K: Beurteilung der Elemente des ,,curriculum spider web'' – Zitate aus den Interviews mit der Fokusgruppe

Modul ‚Ruhrgebiet im Wandel' – Für den Deutschunterricht in 5/6VWO

1 Einleitung

Im niederländischen Deutschunterricht stehen meistens die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten im Mittelpunkt, weniger Literatur oder die sogenannte ‚Landeskunde'[1]. Vor allem wird das Lesen als wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts gesehen, da diese Fertigkeit letztendlich mindestens 50% der Schulnote (Onderwijsinnovatiegroep, 2013: 7) ausmacht. Kwakernaak sagt, dass Kenntnisse zum Land und Volk ,,durch Zufall und Liebhaberei bestimmt werden'' (2013: 379, eigene Übersetzung), Groenewold (2005: 523) spricht sogar von ,,einem besonders hilflosen Umgang mit landeskundlichen Themen'' im niederländischen Deutschunterricht.

Es stellt sich die Frage, weshalb landeskundliches Lernen relativ wenig Aufmerksamkeit bekommt. Diese Frage ist sicherlich berechtigt, da in der heutigen globalisierten Welt ,,interkulturelles Lernen als übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Konzept'' (Koreik/Pietzuch, 2010: 1447) gesehen wird. Um interkulturell agieren zu können, ist ,,eine genaue Kenntnis und Vertrautheit mit der anderen Kultur oder Gesellschaft und wichtigen Ausschnitten der fremdkulturellen Welt (also ihrer Geschichte, ihre Geographie, usw.)'' (Hallet, 1999: 21) eine wichtige Voraussetzung. Außerdem gibt es seitens der EU das Streben, dass jeder Schüler europäisch kompetent wird, d.h. die Fähigkeiten besitzt um innerhalb der EU als Bürger zu agieren. Unterschiedliche Kompetenzen gehören dazu, wie z.B. die fremdsprachliche Kompetenz, unternehmerische Kompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz[2]. Der Fremdsprachenunterricht spielt hier eine Rolle, weil diese Fächer die erste Möglichkeit bieten, in die fremdkulturelle Welt einzusteigen.

Um interkulturell kompetent zu werden, muss ein Schüler sich international orientieren: er braucht Kenntnisse über andere Länder, Menschen und Kulturen, damit er versteht, wie die Menschen zu bestimmten Themen agieren und wie sich dies letztendlich auf die Kommunikation auswirkt. Einsichten in ein Land oder in eine Region zu bekommen, bedeutet eine Auseinandersetzung mit der Geographie, Geschichte und Kultur dieses Landes bzw. dieser Region um gewisse Voraussetzungen zu schaffen. Wenn landeskundlicher Unterricht die internationale Orientierung der Schüler anstrebt, ist es also notwendig, auch andere Disziplinen als nur die Sprache selbst heranzuziehen. Damit aber auch sprachlich weitergelernt wird – der Fremdsprachenunterricht sollte sich nicht ausschließlich auf die inhaltliche Ebene fokussieren, sondern diese mit der sprachlichen Ebene verbinden – muss ein Gleichgewicht gesucht werden. Dieses Gleichgewicht wird in der vorliegenden Arbeit in dem 4C-Modell des CLILs gefunden.

[1] Es gibt unterschiedliche Interpretationen dieses Begriffs. Diese werden in Kapitel 1 erklärt und diskutiert.
[2] Diese und mehrere Kompetenzen befinden sich hier: European Commission. *Basic skills.* http://ec.europa.eu/education/policy/school/math_en.htm (Zugriff: 21.10.2015).

In der vorliegenden Arbeit wird eine Antwort auf die folgende Frage gesucht:

Wie kann das 4C-Modell des CLIL angewendet werden, damit landeskundliche Thematik (am Beispiel des Ruhrgebiets) die Entwicklung der internationalen Orientierung im niederländischen Deutschunterricht unterstützt?

Zur Beantwortung der Hauptfrage wurden einige Teilfragen entwickelt, die in den einzelnen Kapiteln besprochen werden. Die Fragen wurden anlehnend an den ,,curriculum representations'' (Van den Akker, 2010: 38) erstellt. Im ersten Kapitel geht es um die Frage, was derzeit im wissenschaftlichen Diskurs genau unter ‚Landeskunde' verstanden wird. In diesem Kapitel wird dargestellt, wie ‚Landeskunde' sich als Konzept im Laufe der Zeit entwickelt hat und was dies für den heutigen Fremdsprachenunterricht bedeutet.

Im zweiten Kapitel werden das 4C-Modell und dessen Elemente introduziert, damit die Frage beantwortet werden kann, wie das 4C-Modell sich für den Fremdsprachenunterricht eignet. Es wird sichtbar gemacht, wie das 4C-Modell als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht verwendet werden kann und was aus dem 4C-Modell bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial berücksichtigt werden muss. Es wird ersichtlich, was der ,,ideal '' (Van den Akker, 2010: 38) Landeskundeunterricht beanspruchen soll.

Im dritten Kapitel wird die Frage beantwortet, was der Bedarf bei Lehrern[3] und Schülern für den landeskundlichen Unterricht ist. Der Bedarf bei Schülern wurde anhand des ‚Belevingsonderzoek Duits' des Duitsland Instituut Amsterdam untersucht, der Bedarf bei Lehrern anhand einer Fokusgruppe. Die Teilnehmer der Fokusgruppe wurden dafür interviewt. Die Bedürfnisse, integriert in das 4C-Modell, werden in Kapitel 3 vorgestellt. Diese Bedürfnisse sagen, zusammen mit den Erkenntnissen aus den ersten zwei Kapiteln, aus, was der Landeskundeunterricht ,,beabsichtigen'' (Van den Akker/Thijs, 2009: 11, eigene Übersetzung) sollte. Insgesamt beinhalten die ersten drei Kapitel den sog. ,,preliminary investigation'' und ,,theoretical embedding'' (Van den Akker, 2010: 45-46).

Im vierten Kapitel wird das Unterrichtsmaterial eingeführt und wird die Frage beantwortet, wie die Bedürfnisse aus der Bedarfsanalyse im Material zurückkommen und wie das Material an das Konzept der ‚internationalen Orientierung' aus dem zweiten Kapitel anschließt. Anschließend findet im fünften Kapitel eine formative Evaluation dieses Materials, die sogenannte ,,Interpretation''[4] (Van den

[3] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen in dieser Arbeit gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

[4] Weitere Informationen dazu befinden sich in Kapitel 6.

Akker/Thijs, 2009: 11, eigene Übersetzung), statt. Die Teilnehmer der Fokusgruppe wurden dafür erneut interviewt. Anhand einer Checkliste und der Verwendung des ,,curriculum spider web'' (Van den Akker, 2010: 39) wurde das Material von der Fokusgruppe beurteilt um eine Antwort auf die Frage zu bekommen, ob das entwickelte Material für den Unterrichtspraxis geeignet sei. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse dieser Interviews vorgestellt.

Zum Schluss wird die Hauptfrage dieser Arbeit beantwortet und werden Empfehlungen für eine Erweiterung dieser Studie gegeben. Die Ergebnisse und das entwickelte Material sollten letztendlich zeigen, dass Landeskunde besser mit den Sprachfertigkeiten verbunden werden kann und landeskundliche Themen auf dem Niveau der Schüler angeboten werden können. Landeskunde könnte damit eine prominentere Stelle im niederländischen Deutschunterricht bekommen als dies bisher der Fall ist.

2 Landeskunde und interkulturelles Lernen

Erstens gibt es die Frage, was unter ‚Landeskunde' genau verstanden wird. Unterrichtsmaterial zum Thema ‚Ruhrgebiet' für den niederländischen Deutschunterricht ist nämlich nicht nur Material zur Förderung der deutschen Sprache, sondern auch Material zur Förderung landeskundlicher Kenntnisse bzw. Interkulturalität. Es ist zu bezweifeln, ob Landeskunde auf ‚Kenntnisse vom Land und Volk' (Kwakernaak, 2013: 377, eigene Übersetzung) zu beschränken ist. In diesem Kapitel sollte ersichtlich werden, was landeskundliches Lernen in der heutigen Zeit genau beinhaltet.

2.1 Historische Betrachtung von *Landeskunde*

Landeskunde wird als Thema schon seit langem im wissenschaftlichen Diskurs diskutiert. Es folgt hier erstens eine historische Betrachtung der Entwicklung des Begriffs ‚Landeskunde', damit die aktuellen Entwicklungen bezüglich interkultureller (kommunikativen) Kompetenz[5], die danach beschrieben werden, besser zu verstehen sind.

Landeskunde wurde bereits in der Zeit von Wilhelm von Humboldt genannt, indem ,,alle Sprachen historische und soziale Phänomene sind und dass sie folglich Kenntnisse und individuelle und kollektive Erfahrungen aufbewahren und somit einen großen Teil der Reichtümer der Kultur'' darstellen (Christ zitiert nach Bettermann, 2010: 1456). Sprache und Kultur gehören nach diesem Zitat schon lange zusammen. Am Ende des 19. Jahrhunderts wurde unter Landeskunde die reine Realienkunde, ,,die Betonung utilitaristischen Wissens über Land und auch Leute'' (Koreik/Pietzuch, 2010: 1445) verstanden. Fremdsprachenlernende sollten faktisches Wissen haben, insbesondere Wissen zu historischen, geographischen und wirtschaftlichen Einzelheiten. In den 1920ern wurde dieses Faktenwissen als zu begrenzt aufgefasst und kam die sogenannte Kulturkunde: das Volk des anderen Landes müsste als Gesamtheit betrachtet werden, um ,,das *Wesen* des fremden Landes und Volkes im Kontrast zum eigenen zu verstehen, das *Volkscharakter* zu erfassen.'' (Koreik/Pietzuch, 2010: 1446) Die Faktenvermittlung verschob in den Hintergrund, Lernenden sollten sich mit den Menschen der anderen Kultur auseinandersetzen.

In den 1960ern setze sich die kommunikative Landeskunde durch: ,,Situativität, Kontextualität, Aktualität und Authentizität wurden zu Schlagworten, in denen der stärkere Wirklichkeitsbezug des Sprachunterrichts und die Einheit von Verstehen und Handeln als Ziel des Fremdsprachenunterrichts zum Ausdruck kamen.'' (Bettermann, 2010: 1458) Es wurde eingesehen, dass der Fremdsprachenunterricht auch auf die tatsächliche Kommunikation in dieser Fremdsprache vorbereiten

[5] Die Begriffe ,,interkulturelle Kompetenz'' und ''interkulturelle kommunikative Kompetenz'' werden in der vorliegenden Arbeit benutzt, bedeuten aber im Grunde das Gleiche, wie sich auch im weiteren Verlauf dieses Kapitels zeigen wird. Interkulturell kompetent ist man nämlich dann, wenn man auch in Situationen mit Menschen anderer Kulturen kommunizieren kann.

soll und Landeskunde sich dementsprechend sich mehr danach richten sollte, ,,denn Kommunikation findet in konkreten Situationen statt, deren Verständnis Hintergrundinformationen nötig macht.'' (Hackl, 2010: 1467). Geographische, historische und soziologische Inhalte sollten herangezogen werden, insofern dies für die Kommunikation notwendig sei (Hackl, 2010: 1467). Dies hat sich letztendlich in den 1990ern zum interkulturellen Lernen weiterentwickelt, in dem ,,Landeskunde als ein[en] Baustein integriert'' (Koreik/Pietzuch, 2010: 1447) und interkulturelles Lernen als ,,übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Konzept gesehen'' (Koreik/Pietzuch, 2010: 1447) wurde.

2.2 Interkulturalität

Interkulturalität als ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist dafür gedacht ,,to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity'' (Byram et al., 2002: 9). Es geht darum, sowohl die eigene als auch die andere Person und sowohl deren Identität als auch deren kulturellen Hintergrund zu verstehen. Es sollte außerdem über das eigenkulturelle Orientierungssystem nachgedacht werden, um Eigenes und Fremdes in Beziehung setzen zu können (Thomas zitiert nach Zeuner, 2010: 1473).Wenn man dies versteht, kann auch Verständnis für das Verhalten der anderen Person aufgebracht werden und ist es möglich, andere Perspektiven zu bestimmten Sachverhalten (im Vergleich zu der eigenen Perspektive) nachzuvollziehen. Diese interkulturelle Fähigkeit ist für die Kommunikation in einer Fremdsprache notwendig. Man spricht nämlich nicht nur in einer anderen Sprache, sondern auch mit Personen, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben und einem anderen Kulturkreis angehören. Inhalte dieser sogenannte interkulturelle Landeskunde ,,können alle Repräsentationen der Zielkultur (..) sein, soweit sie für die Lernenden bedeutsam sind.'' (Zeuner, 2010: 1472)

Es gibt derzeit schon eine Erweiterung der Interkulturalität, nämlich die Transkulturalität. Bei interkulturellem Lernen geht es um den Vergleich zwischen der eigenen Kultur und der fremden Kultur und um das Verstehen der anderen Kultur (Blell/Doff, 2014: 81), bei transkulturellem Lernen dahingegen wird Kultur zu einem ,,open, fluid and individual construct'' (Blell/Doff, 2014: 82), in dem es nicht mehr um Unterschiede zwischen der eigenen und der anderen Person geht, sondern um die Übereinstimmungen mit anderen Personen in der globalen Welt. Dies wird begründet mit der Tatsache, dass wegen weltweiter Migrationsprozesse und Mobilität ,,cultural clusters have been transformed into puzzle-like ‚networks', which are less and less definable in geographical, economic and political terms.'' (Blell/Doff, 2014: 80) Kulturen lassen sich nicht mehr geographisch definieren und deswegen sei von einer transkulturellen Kultur auszugehen, an der jeder teilhat, wie in einem ,,self-as-part-of-the-other model'' (Blell/Doff, 2014: 81). Das Individuum bzw. der Lernende muss eben lernen, innerhalb dieser globalen Welt bzw. Kultur zu agieren. In Anlehnung daran lässt sich Altmayers Konzept des

‚Deutungslernens' benutzen. Weil es ,,homogene und in sich abgeschlossene Nationalkulturen (..) wohl noch nie gegeben'' (Altmayer, 2008: 31) hat, gibt es ,,ein äußerst vielfältiges, überregionales, teilweise globales Deutungsrepertoire (..), das sich kaum noch sinnvoll in herkömmliche nationalkulturelle Kategorien übersetzen lässt.'' (Altmayer, 2008: 32) Es gibt bestimmte Dinge, die jeder in der Welt kennt und womit die Menschen sich nicht unterscheiden, nur in ihrer Deutung. Man sollte deswegen versuchen, ,,ihre eigene Erfahrungswelt zu reflektieren, zu artikulieren und zu Diskussion zu stellen. Es muss darüber hinaus aber auch (..) die Möglichkeit geben, ihre Muster an gänzlich anderen Deutungsangeboten und Erfahrungswelten zu erproben und so auch die (irritierende) Erfahrung ihrer Begrenztheit und Einseitigkeit zu machen.'' (Altmayer, 2008: 39). Altmayer glaubt in diesem Sinne an einer Transkulturalität mit Themen, die wir alle kennen, aber nur anders deuten. Transkulturalität sieht sich nicht als einen Ersatz der Interkulturalität, sondern lediglich als Erweiterung.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird es nicht um transkulturelles Lernen, sondern um interkulturelles Lernen gehen. Dies hat mit der Praktikabilität zu tun, weil Interkulturalität mit Byrams Model (siehe Kapitel 2.1.1) sich im niederländischen Raum weitgehend etabliert hat, obwohl Transkulturalität hier noch eher wenig Bedeutung zugeschrieben wird. Landeskunde wird also als ‚interkulturelles Lernen' betrachtet, in dem es darum geht, die andere Kultur bzw. das andere Land (oder die Region) besser kennenzulernen und besser verstehen zu können als auch Themen, die dort wichtig sind, aus sowohl der eigenen als auch der anderen Perspektive betrachten zu können.

2.2.1 Komponenten der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

Byram et al. (2002: 11-13) unterscheidet drei Komponenten der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Wenn diese Komponenten erfüllt sind, sollte man nach Byram in der Lage sein, in interkulturellen Situationen agieren zu können.

An erster Stelle gilt es, eine *Attitude* (‚savoir être') zu entwickeln, um sich für Menschen aus einem anderen Kulturkreis zu öffnen als auch um sich mit der eigenen Kultur im Verhältnis mit der anderen Kultur auseinanderzusetzen (Byram, 2002: 12). Es ist nach Byram wichtig, sich erst mit der Attitude zu beschäftigen, weil ,,without a will or disposition to achieve common purposes, there can be no acquisition or active engagement (..).'' (Byram, 2008: 159)

Erst nachdem ein Lernender sich für andere Kulturen geöffnet hat und bereit ist, neue Informationen zu sich zu nehmen, können neue Informationen angeboten werden, nämlich *Kenntnisse* (‚savoirs') von sozialen Gruppen, Produkten und Gewohnheiten im eigenen und im fremdem Land und von den allgemeinen Prozessen gesellschaftlicher und individueller Interaktion (Byram, 2002: 12).

Mit diesen Kenntnissen können dann auch *Fähigkeiten* entwickelt werden, die man für die interkulturelle Kompetenz bzw. Kommunikation braucht, nämlich (1) die Fähigkeit, einen Dokument oder ein Ereignis aus der anderen Kultur interpretieren und erklären zu können und mit Dokumenten

oder Ereignissen aus der eigenen Kultur zu verbinden (‚savoir comprendre') (Byram, 2002: 13); (2) die Fähigkeit, anhand expliziter Kriterien bestimmte Perspektiven, Gewohnheiten und Produkten aus der eigenen und aus der fremden Kultur evaluieren und kritisch betrachten zu können (‚savoir s'engager') (Byram, 2002: 13) und (3) die Fähigkeit, neue Kenntnisse von einer Kultur und kulturellen Gewohnheiten zu erwerben und diese Kenntnisse letztendlich in Echtzeitkommunikation verwenden und einsetzen zu können (‚savoir apprendre/faire') (Byram, 2002: 13). Hier findet dann auch tatsächlich interkultureller *Kommunikation* statt.

Damit man letztendlich interkulturell kompetent ist und interkulturell agieren kann, ist es also notwendig, Kenntnisse zum Land und Volk zu erwerben. Dies impliziert die Notwendigkeit einer internationalen Orientierung der Lernenden. Sie müssen wissen, was in der Welt passiert, wie Menschen in einem Land über bestimmte Sachverhalte denken und ob es innerhalb eines Landes auch Unterschiede zwischen Menschen überhaupt gibt. Hallet ist ein Befürworter dieser internationalen Orientierung, indem er sagt, dass kulturelle Kompetenz ,,eine genaue Kenntnis und Vertrautheit mit der anderen Kultur oder Gesellschaft und wichtigen Ausschnitten der fremdkulturellen Welt (also ihrer Geschichte, ihrer Geographie, usw.) voraus[setzt]'' (Hallet, 1999: 24). Es lässt sich behaupten, dass die internationale Orientierung Teil der interkulturellen Kompetenz ist. Eine Fokussierung auf die internationale Orientierung der Lernenden ist damit notwendig.

2.3 Internationale Orientierung im Unterricht

2006 hat die EU sogenannten europäischen Schlüsselkompetenzen für eine wissensbasierte Gesellschaft festgelegt, die ein wichtiger Bestandteil von ‚Europe 2020'[6] sind. Diese Schlüsselkompetenzen wurden als Grundlage für das CFEC (Common Framework for Europe Competence) benutzt, das diese Schlüsselkompetenzen in die Schulpraxis integrieren soll. Das CFEC kennt einige Domänen, die an die unterschiedlichen europäischen Schlüsselkompetenzen anschließen[7] und innerhalb dieser Domänen gibt es sogenannte ‚can-do-statements', die nach den drei Komponenten der interkulturellen kommunikativen Kompetenz Byrams eingeteilt wurden. Das CFEC hat das Ziel, Jugendlichen zu lehren innerhalb der EU zu agieren. Damit dieses Ziel erreicht werden kann und Jugendliche interkulturell kompetent werden, ist die Förderung der internationalen Orientierung der Schüler notwendig (siehe dazu auch den vorherigen Abschnitt).

[6] Europe 2020: ,,the EU's strategic growth strategy, seeks to promote smart, sustainable, and inclusive growth.'' (European Commission. *Basic skills.* http://ec.europa.eu/education/policy/school/math_en.htm (Zugriff: 21.10.2015)).

[7] EIO-1 beschäftigt sich mit der Lernkompetenz, EIO-2 mit der fremdsprachlichen Kompetenz, EIO-3 mit der sozialen- und Bürgerkompetenz und EIO-4 mit Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz. Siehe dazu auch: Europäische Union. (2006). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=EN (Zugriff: 21.10.2015).

Es stellt sich die Frage, wie das CFEC sich in die Praxis des niederländischen Deutschunterrichts integrieren lässt und wie das CFEC im Landeskundeunterricht benutzt werden kann, damit die internationale Orientierung der Schüler gefördert werden kann. Im Rahmen der Materialentwicklung zum Thema Ruhrgebiet muss auch berücksichtigt werden, dass eine Region und nicht ein ganzes Land im Mittelpunkt steht. Die erste Domäne des CFECs bietet einige can-do-statements, die sowohl der Meinung Hallets bezüglich Kenntnisse zum Land und Volk als Teil der interkulturellen Kompetenz anschließen als auch unterstützen die can-do-statements die drei Komponenten Byrams (Elos, 2013: 2). Die folgenden can-do-statements aus dem CFEC gelten für Länder, können aber auch für Regionen gelten:

- ,,I have basic knowledge of the geography in Europe and a general idea of European history'' (EIO-1.1.1); ,,I have an idea of the variation within Europe (per country: natural condition, size of population, language, affiliation to EU or other supranational institutions)'' (EIO-1.2.1)
- ,,I can collect and organize general information on Europe and the wider world'' (EIO-1.1.2); ,,I can collect and organize information on current European and international affairs'' (EIO-1.2.2)
- ,,I can share knowledge with my classmates on my own country (politics, geography, economics, history, science and technology, culture/national heritage) in relation to Europe.'' (EIO-1.2.3.)

Dies sind nur einige Statements aus dem CFEC, die für Landeskundematerial zur Förderung der internationalen Orientierung geeignet sind. Andere Statements können, abhängig von ihrer Eignung, auch miteinbezogen werden. Das zu entwickelnde Unterrichtsmaterial sollte die genannten Statements auf jeden Fall miteinbeziehen, weil sie die internationale Orientierung der Schüler deutlich fordern, indem Schüler bestimmte Informationen von anderen Regionen und Ländern kennen sollten.

3 Das 4C-Modell von CLIL

In diesem Kapitel wird das 4C-Modell, ein Baustein des CLIL-Unterrichts, introduziert. Erstens gibt es eine kurze Erläuterung zu CLIL (Content and Language Integrated Learning), damit danach das 4C-Modell und dessen separaten Elemente dargestellt werden können. Es sollte deutlich werden, wie dieses Modell die internationale Orientierung und interkulturelles Lernen bei Schülern fördern kann. Das Modell wird danach in den Fremdsprachenunterricht zur Förderung der internationalen Orientierung bzw. des interkulturellen Lernens integriert.

3.1 CLIL

CLIL ist ein ,,dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.'' (Coyle et al., 2010: 1) Es geht bei CLIL also darum, dass Fachinhalte und Sprache gleichzeitig gelernt werden und miteinander verflochten sind. CLIL-Unterricht ist aus diesem Grund kein reiner Fremdsprachunterricht oder Sachfachunterricht, sondern eine Synthese von beiden mit dementsprechend sowohl einem Fokus auf Fremdsprachenlernen als auch auf Sachfachlernen. CLIL sorgt dafür, dass eine Fremdsprache in einem funktionalen Kontext eingesetzt wird und die Sprachentwicklung gefördert wird, gleichzeitig auch Sachinhalte gelernt werden.

Es stellt sich die Frage, inwiefern CLIL als solches für die Fragestellung dieser Masterarbeit geeignet ist und weshalb ,,content-based language teaching'' (auch: CBLT) nicht zur Förderung der internationalen Orientierung ausreichen würde, weil CBLT gerade auch die ,,total integration of language learning and content learning'' (Stryker/Leaver, 1997: 5) beansprucht. Dies liegt darin, dass CBLT vor allem ,,improving the language skills of learners who have little contact with the languag outside school'' (Lightbown, 2014: 11) vorsieht und weniger die Entwicklung eines (inter)kulturellen Bewusstseins. Damit unterscheidet CBLT sich von CLIL. CLIL ist nämlich ,,embedded in the socio-economic, political and cultural traditions of different nations'' (Coyle et al., 2010: 9) und dementsprechend sollte nicht nur inhaltliches und sprachliches Lernen, sondern auch kulturelles Lernen im Unterricht stattfinden, damit Inhalte in einem internationalen und kulturellen Kontext betrachtet werden können. Gerade dies kann CLIL anbieten, weil ,,CLIL offers rich potential for developing notions of pluricultural citizenship and global understanding'' (Coyle et al., 2010: 55), indem Kultur als solches eine prominente Stelle innerhalb des CLILs hat, wie sich im nächsten Teilkapitel anhand des 4C-Modells zeigen wird. Um Unterrichtsmaterial zur Förderung der internationalen Orientierung, mit dem Konzept des interkulturellen Lernens im Hintergrund, entwickeln zu können, ist CLIL damit ein besseres Instrument als CBLT. Mit CLIL können nicht nur historische, geographische oder politische Inhalte in

einer Fremdsprache gelernt werden, sondern diese Inhalte schließen an den Hintergrund der zu erkundigenden Kultur bzw. Region an und kann kulturelles Lernen stattfinden.

3.2 Das 4C-Modell im Fremdsprachenunterricht

Das 4C-Modell dient zur Synthese von Inhalte (**c**ontent), Sprache (**c**ommunication), kognitive Fähigkeiten (**c**ognition) und Kultur (**c**ulture). Laut Coyle et al. kann nur bei einer Synthese dieser Elemente gelernt werden: ,,through **progression** in the knowledge, skills and understanding of the content, by **engagement** in associated cognitive processing, **interaction** in the communicative context, and a deepening awareness and positioning of cultural self and otherness, (..) learning takes place.'' (1999: 60) An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass im Fremdsprachenunterricht die Elemente Sprache und Kultur bereits eingesetzt werden. CLIL sorgt aber dafür, dass sachfachliche Inhalte herangezogen werden können, um ein Land bzw. eine Kultur auch aus z.B. einer geographischen oder historischen Perspektive zu betrachten[8]. Damit die inhaltlichen und sprachlichen Entwicklung fortgeführt wird, wird außerdem darauf geachtet, dass die Lernaktivitäten sich aber auch in ihrer Komplexität steigern. Der GER sorgt bereits dafür, dass die Sprachentwicklung fortgesetzt wird, aber mit CLIL können auch die Aufgaben inhaltlich in ihrer Komplexität gesteigert werden, wie sich in diesem Teilkapitel ziegen wird. Es wird hier letztendlich auch gezeigt, wie die Elemente des 4C-Modells im Fremdsprachenunterricht miteinander verbunden werden können,

Kulturelles Lernen: Inhalt & Kultur

Mit 'Inhalt' (content) wird ,,progression in new knowledge, skills and understanding'' (Coyle et al., 2010: 53) gemeint. Der Lernende lernt etwas Neues, verbessert seine Fähigkeiten und versteht bestimmte Fachinhalte besser. Es geht um Inhalte, wovon die Lehrenden möchten, dass die Lernende diese kennen und sich damit auseinandersetzen. Es sollte nicht wiederholt werden, was die Lernende schon kennen, sondern ihre Kenntnisse bzw. Fähigkeiten müssen weiterentwickelt werden.

Wie in Kapitel 2.1 erwähnt wurde, wird interkulturelles Lernen als übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Konzept gesehen. Im Fremdsprachenunterricht sollten aus diesem Grund Themen benutzt werden die interkulturelles Lernen unterstützen, indem Lernende sich mit Themen wie Sport, Wohnen oder Multikulturalität auseinandersetzen müssen und diese Themen aus der eigenen Perspektive als auch aus der Perspektive einer Person aus dem Zielsprachenland betrachten. Hier tritt das Element ‚Kultur' (culture) aus dem 4C-Modell in Erscheinung: ,,'self' and 'other' awareness, identity, citizenship, and progression towards pluricultural understanding.'' (Coyle et al., 2010: 54). Die eigene

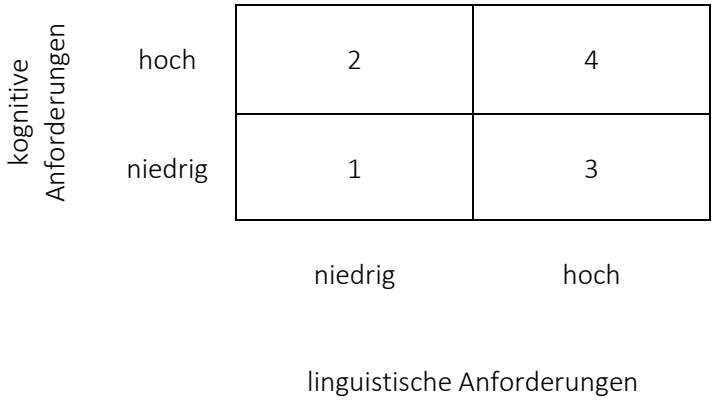
[8] Was letztendlich nötig sein kann, um den Hintergrund einer anderen Person oder Kultur besser verstehen zu können oder das Handeln einer Person richtig deuten zu können.

Perspektive als auch die Perspektive des ‚Anderen' zu einem bestimmten, über die eigene Landesgrenze hinaus steigenden, relevanten Sachverhalt werden für eine differenzierte Betrachtung eines Sachverhaltes zu einem Thema als Beitrag zum interkulturellen Lernen benötigt: erst durch das Bewusstsein bestimmter Unterschiede zwischen Menschen und Kulturen kann man in interkulturellen Situationen zu agieren lernen. Lerninhalte können auf diese Art und Weise beitragen zu einem besseren (inter)kulturellen Verständnis.

Aufgaben: Sprache und Kognition

Wenn man eine Vorstellung von dem Inhalt des Fremdsprachenunterrichts hat, kann man Lernaktivitäten erstellen. Es können kognitiv wenig herausfordernde Aufgaben erstellt werden, aber kognitiv herausfordernde Aufgaben sollte es auch geben[9] Lernende müssen nicht nur Dinge *wissen, verstehen* und *anwenden* können[10] (Woolfolk et al., 2013: 566), sondern sollten auch Dinge *analysieren, kreieren* oder *evaluieren* können[11].

Schwierig ist aber, dass kognitiv schwierige Aufgaben meistens auch sprachlich komplexer sind. Wenn Lernende kognitiv schwierige Aufgaben lösen müssen, dafür aber noch nicht das sprachliche Niveau besitzen, wird dies zu einem praktischem Problem. Aus diesem Grund gibt es ,,the challenge (..) to create cognitively demanding tasks, yet using less demanding language (..).'' (Coyle et al., 1999: 50)



Figur 1: CLIL Matrix (nach De Graaff, 2013: 21)

Diese Herausforderung ist mit Cummins ‚Cognitive/Linguistic demands' Matrix einzugehen (siehe auch Abbildung 1). Nach diesem Modell sollten kognitiv einfache Aufgaben zunächst auch sprachlich einfach sein. Wenn Aufgaben kognitiv schwieriger werden, sollte sie sprachlich noch einfach

[9] Nach dem 4C-Modell bedeutet ‚Kognition' nämlich: ,,Engagement in higher-order thinking and understanding, problem solving, and accepting challenges and reflecting on them.'' (Coyle et al., 2010: 54)
[10] Die sog. ,,lower-order thinking skills'', im weiteren Verlauf dieser Arbeit ‚LOTS' genannt.
[11] Die sog. ,,higher-order thinking skills'',im weiteren Verlauf dieser Arbeit ‚HOTS' genannt.

bleiben. Aber letztendlich braucht man ,,für kognitiv schwierigere Aufgaben auch sprachlich komplexere Aufgaben'' (De Graaff, 2013: 21, eigene Übersetzung). Indem inhaltlich ,,einen Schritt zurück getan wird, kann man sprachlich neue Herausforderungen introduzieren. Danach kann man inhaltlich das Niveau dann wieder steigern'' (De Graaff, 2013: 21, eigene Übersetzung).

Cummins CLIL Matrix schließt auch an seine Theorie zu den sogenannten BICS und CALP an. Cummins meint mit BICS (,,*basic interpersonal communnicative skills*) ,,the kind of social language that may be observed when students interact informally'' (Lightbown, 2014: 51) und mit CALP (*cognitive academic language proficiency*) ,,the ability that is needed when students are using language in tasks that are cognitively demanding and also require the use of a particular kind of language'' (Lightbown, 2014: 51). Die BICS gehören zu der ersten Stufe des CLIL Matrix, d.h. die Fähigkeit einen ,,informal conversation, in situations where the meaning is clear because of the circumstances in which the language is being used or the familiarity of the topic'' zu führen (Lightbown, 2014: 51). Für das schulische Fremdsprachenlernen in der Oberstufe des VWO/Gymnasiums[12], wo man auf ein akademisches Studium vorbereitet werden soll und vor allem Sachfachinhalte gelernt werden, sind aber die CALP notwendig, was der vierten Stufe des CLIL Matrix entspricht. CALP sollte dementsprechend im (Fremdsprachen)Unterricht in der Oberstufe sowohl rezeptiv als auch produktiv geübt werden und es sollte versucht in der Oberstufe versucht werden, die vierte Stufe des CLIL Matrix zu erreichen.

Es stellt sich nur noch die Frage, was genau mit ‚sprachlich' nach dem 4C-Modell gemeint wird. Das Element 'Sprache' (communication) bedeutet ,,interaction, progression in language using and learning.'' (Coyle et al., 2010: 54) Während des Lernens sollten die Lernende sich auch sprachlich weiterentwickeln, wie das also mit CALP und dem CLIL Matrix zustande gebracht werden kann. Sprachentwicklung nach dem 4C-Modell kennt die folgenden Perspektiven, die in dem sogenannten ‚Language Triptych' zusammenkommen (Coyle et al., 2010: 36):

- ‚Language of learning' ist die Auseinandersetzung mit Fachbegriffen bzw. Fachsprache als auch mit den sprachlichen Fähigkeiten, die im Rahmen des sprachlichen bzw. fachlichen Genres vorkommen.
- ‚Language for learning' ist die Sprache, die Lernende brauchen, wenn sie im Klassenraum in einer Fremdsprache agieren müssen und nicht in der eigenen Muttersprache.
- ‚Language through learning' sind sprachliche Einheiten, die Lernende während des Lernens erwerben, die vorab aber nicht explizit geplant wurden. Wiederholung und aktive Benutzung dieser sprachlichen Mittel sind erforderlich, damit diese sprachlichen Einheiten tatsächlich von den Lernenden aktiv benutzt werden können.

[12] Das VWO lässt sich mit dem deutschen Gymnasium vergleichen. Auf dem VWO wird aber kein Latein oder Griechisch gelernt, im Gegensatz zum niederländischen ‚Gymnasium'.

Der Erwerb von sowohl Sprachformen aus dem Language Triptych als auch von CALP sollten im Fremdsprachenunterricht stattfinden. Nur dann ist es möglich, sowohl inhaltlich als auch sprachlich Fortschritte zu machen und weiterzuentwickeln, weil sprachlicher und inhaltlicher Fortschritt unlösbar voneinander existieren, wie mit dem CLIL Matrix gezeigt wurde.

4 Bedarf für den landeskundlichen Unterricht

Um Unterrichtsmaterial zum Thema ‚Ruhrgebiet' entwickeln zu können, das in der Praxis einzusetzen ist und sowohl für Lehrende als auch für Lernende sinnvoll und praktisch ist, muss außer der ,,theoretischen Einbettung'' (Van den Akker, 2010: 46, eigene Übersetzung) eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden. Daraus können Kriterien abgeleitet werden, die letztendlich bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial berücksichtigt werden müssen. Insgesamt entsteht bei der Bedarfsanalyse ein Bild davon, was das Unterrichtsmaterial beabsichtigen muss (vgl. die ,,curriculum representations: intended – formal/written'' (Van den Akker, 2010: 38)) und wird eine Antwort auf die folgende Frage gegeben, nämlich welchen Bedarf es seitens den Schülern und Deutschlehrern für den landeskundlichen Unterricht bezüglich der internationalen Orientierung der Schüler gibt.

Die Bedarfsanalyse besteht aus zwei Teilen. Erstens wird untersucht, was Schüler vom Deutschunterricht und spezifisch von Landeskunde erwarten. Zweitens werden einige Interviews mit Deutschlehrenden in den Niederlanden geführt um auch ihre Bedürfnisse zum landeskundlichen Unterricht zu erfahren. Zum Schluss werden aus diesen zwei Analysen (Belevingsonderzoek und die Interviews) Kriterien aufgestellt, die das zu entwickelnde Unterrichtsmaterial erfüllen muss. Diese Kriterien werden in das 4C-Modell (siehe dazu Kapitel 3) integriert.

4.1 Bedarf von Schülern

Um den Bedarf für den Deutschunterricht aus der Perspektive der Schüler zu bestimmen, wird auf das ‚Belevingsonderzoek Duits' vom Duitsland Insituut Amsterdam zurückgegriffen. Ziel dieser Studie des DIAs war herauszufinden, wie niederländische Schüler das Schulfach Deutsch erfahren. Insgesamt 1071 Schüler aus der 9. und 10. Klasse (DIA, 2011: 20) hatten an dieser Studie teilgenommen, indem sie Fragebogen ausgefüllt haben. Es gab Fragen zu den Gründen, warum Deutsch in der Oberstufe gewählt wird oder nicht, Kenntnisfragen zu Deutschland, Fragen zu der Haltung der Schüler zum Fach Deutsch, Fragen über die Unterrichtspraxis und Fragen zu der Bedeutung des Schulfachs Deutsch für die Zukunft der Schüler. 19 Schüler wurden außerdem noch interviewt. Die Fragen aus den Fragebogen wurden in diesen Interviews vertieft und es wurden ,,die persönliche Erfahrungen und Meinungen betont'' (DIA, 2011: 32) [13], die in den digitalen Fragebogen nicht betrachtet werden konnten.

Aus der Studie des DIAs geht hervor, dass 39% der Schüler den Deutschunterricht nicht so abwechslungsreich finden (DIA, 2011: 26). Auch erfahren Schüler ein Schulfach erst als sinnvoll, wenn Dinge aus dem Schulfach im alltäglichen Leben zurückkommen (55%) oder wenn sie Dinge aus dem Fach später auch für Arbeit oder Studium benötigen (87%). Es ist dementsprechend für das Schulfach Deutsch

[13] Alle Zitate aus dem ‚Belevingsonderzoek Duits 2010' sind eigene Übersetzungen aus diesem Bericht.

wichtig, Schüler auf ihre Zukunft vorzubereiten und dafür zu sorgen, dass Themen benutzt werden, die den Schülern im alltäglichen Leben begegnen und nahestehen.

Nun ist es für die in dieser Arbeit gestellte Forschungsfrage wichtig zu wissen, wie Schüler den Landeskundeunterricht beurteilen. 37% der Schüler sind laut Fragebogen der Meinung, dass im niederländischen Deutschunterricht ,,Kenntnisse über Land und Kultur nicht ausreichend angeboten werden'' und 51% der Schüler erwähnten, dass ,,aktuelle Entwicklungen [bzw. Aktualitäten] unzureichend im Unterricht besprochen werden'' (DIA, 2011: 26). Da viele Schüler den Deutschunterricht als wenig abwechslungsreich empfinden (DIA, 2011: 36), bietet dies die Möglichkeit, Landeskunde und Aktualität mehr im Deutschunterricht zu integrieren und zwar auch, weil gerade dies von den Schülern vermisst wird: ,,Außerdem wird [in den Interviews] Kenntnis von Land und Kultur genannt als etwas, dass nicht im Sprachenunterricht fehlen darf. Vor allem Aktualitäten bekommen laut vielen Befragten wenig Aufmerksamkeit im Unterricht.'' (DIA, 2011: 37) Aus der Studie des DIAs geht leider nicht hervor, was unter ‚Kenntnisse von Land und Kultur' und ‚Aktualitäten' exakt verstanden wird.

Das Deutschland als Land als einigermaßen langweilig empfunden wird, bestätigt folgende Aussage aus der Studie: ,,Deutschland ist für viele Jugendliche ein Land wie viele andere. Wegen der Verwandtschaft und Nähe zu den Niederlanden ist es auch ein bisschen langweilig.'' (DIA, 2011: 41). Es scheint, als gäbe es die (negativen) deutschen Stereotypen nicht mehr, sind die Deutschen und die Niederländer nicht mehr voneinander zu unterscheiden und deswegen wären die Deutschen nicht mehr interessant, so lautet die Argumentation in der Studie. Auch die Assoziationen von Schülern zu Deutschland waren laut der Studie nur sehr allgemein und neutral (DIA, 2011: 35).

Schlussfolgernd sollte, wenn es nach den Schülern ginge, im Unterricht mehr über Aktualitäten gesprochen werden und sollte Deutschland als ein Land mit unterschiedlichen Regionen und Städten betrachtet werden, damit Deutschland nicht mehr von Jugendlichen als langweilig empfunden wird und sie auch die Unterschiede innerhalb dieses Landes als auch die Unterschiede mit den Niederlanden kennenlernen. Außerdem sollte die Kreativität der Schüler mehr herausgefordert werden als auch sollten die unterschiedlichen Sprachfertigkeiten berücksichtigt werden, damit der Deutschunterricht nicht mehr als monoton empfunden wird und nicht mehr ausschließlich sprachliches Lernen stattfindet. Außerdem ist wichtig, dass es einen Bezug mit der Lebenswelt der Schüler gibt und dass die Schüler auf ihre Zukunft vorbereitet werden, damit das Fach Deutsch für Schüler bedeutungsvoll wird.

4.2 Bedarf von Lehrenden

Um die Bedürfnisse von Lehrenden bestimmen zu können, mussten diese Lehrenden interviewt werden. Aus dem persönlichen Netzwerk des Autors dieser Arbeit befanden sich einige Lehrenden, die an der

Fokusgruppe[14] teilnehmen wollten. Einige Daten des jeweiligen Interviewpartners befinden sich in Figur 2.

Die ersten Interviews hatten das Ziel herauszufinden, was die Bedürfnisse der Lehrenden bezüglich des Landeskundeunterrichts sind. Es gab Fragen zu den vier Elementen des 4C-Modells: Fragen nach der Inhalt des Landeskundeunterrichts, der Art von Aufgaben, der Rolle von Sprache[15] und Sprachfähigkeiten als auch nach dem Ziel des Landeskundeunterrichts. Zu diesen Themen gab es sowohl Fragen, die sich auf den Einsatz dieser Elemente in der eigenen Unterrichtspraxis der Lehrende bezogen als auch Fragen, die sich auf die ideale Vorstellung dieser Elemente in der eigenen Unterrichtspraxis bezogen. Es wurden offene Fragen gestellt und wenn es Undeutlichkeiten in der Beantwortung der Befragten gab, wurde darauf eingegangen und weitergefragt. Die Interviews dauerten, abhängig von der verfügbaren Zeit, zwischen den 20 und 50 Minuten. Die Interviewfragen als auch die Transkripte der Interviews sind im Anhang A-E nachzulesen.

Figur 2: Daten der Interviewpartner

1	Mann	60 Jahre	Schule in der Randstad	35 Jahre Berufserfahrung, auch in der Oberstufe havo/vwo
2	Frau	25 Jahre	Schule in ländlicher Region	4 Jahre Berufserfahrung, auch in der Oberstufe havo/vwo
3	Frau	36 Jahre	Schule in der Randstad	16 Jahre Berufserfahrung, 3 in der Oberstufe havo/vwo
4	Frau	34 Jahre	Lehrerausbilderin / Dozentin an einer Hochschule/Universität	5 Jahre Berufserfahrung, auch in der Oberstufe havo/vwo; 7 Jahre Berufserfahrung als Lehrerausbilderin

In diesem Teilkapitel werden die von den Teilnehmenden explizit oder implizit ausgesprochenen Bedürfnisse bzw. Anforderungen für Unterrichtsmaterial zum Thema ‚Ruhrgebiet' besprochen.

4.2.1 Inhaltliche Anforderungen

Das Ruhrgebiet sollte **eingeführt** werden: was ist diese Region eigentlich und wo liegt es: *„Was das Ruhrgebiet überhaupt für eine Region ist."*[16] Auch die **Geschichte** und **Merkmale** der Region sollten angesprochen werden: *„Vor allem die Entwicklung denke ich, wie es früher war und wie es jetzt ist. Von der Industrie zur Kunst, kann man sagen, insofern ich es weiß."* Außerdem sollte die Identität der Region,

[14] Unter der Bedingung, dass sie auch bereit sind, an einem zweiten Interview teilzunehmen. In diesem Interview beurteilen sie das entwickelte Material. Dazu mehr in Kapitel 6.
[15] Spezifischer: Fragen nach den einzelnen Elementen des sogenannten ‚Language Triptych' (siehe Kapitel 3.2).
[16] Alle folgenden Zitaten (in Kapitel 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4) sind eigene Übersetzungen. Für den Originaltext kann im Anhang (B-E) nachgeschaut werden.

der ,,Ruhrpott'', hervorgehoben werden: ,,*Eine Region ist mehr als das, was man von außen sieht. Der ‚Ruhrpott' ist ein schöner Begriff zum Vertiefen: was ist das? Was bedeutet das? ‚Ruhrpott' ist eben die Identität dieser Region.''* Zu dieser Identität gehören auch Traditionen, die zum Beispiel mit Traditionen aus der Kultur der Schüler verglichen werden können.

4.2.2 Kulturelle Anforderungen

Die Fragen im Interview zu kulturellen Anforderungen handelten sich mehr um das übergeordnete Ziel von ‚Landeskunde' im Deutschunterricht. Es kam heraus, dass das Land, die Kultur, Menschen, Bräuche kennengelernt werden sollten: *,,Das allgemeine Ziel von Landeskunde ist das Kennenlernen der Kultur, von der ein Schüler die Sprache lernt.''* Dies kann selbstverständlich auch für eine Region gelten. Nur einer der vier Befragten gab an, interkulturelles Lernen als höheres Ziel des Landeskundeunterrichts zu sehen. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass die Mehrheit der Befragten nicht (ganz) mit dem Konzept des ‚interkulturelles Lernens' vertraut sind und Landeskunde meistens nur auf faktisches Wissen definieren. Die Befragten waren sich aber einig, dass die Aktualität auch angesprochen werden sollte, wobei Schüler herausgefordert werden müssen, über ihre eigene Meinung bzw. Haltung zu Themen nachzudenken und zu reflektieren: ,,*Was ist meine Meinung zu einem Thema, was ist die Meinung einer Person aus Deutschland oder aus einer Region in Deutschland dazu und welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen?''*

4.2.3 Kognitive Anforderungen

Die Befragten waren sich einig, dass es mehr kognitiv herausfordernde Aufgaben geben sollte als bisher in den Lehrwerken anwesend sind: ,,*Ich denke, dass es [in den Lehrwerken] keine komplexen Aufgaben sind, weil es vorgegebenes Material ist.''* Ereignisse und Texte sollten analysiert werden, Schüler sollten mehr ihre Meinung zu Aktualitäten geben. Niedrig kognitiv herausfordernde Aufgaben sind aber nicht verboten, Faktenkenntnisse sind auch notwendig.

4.2.4 Sprachliche Anforderungen

Die Befragten waren sich einig, dass alle Sprachfertigkeiten trainiert werden müssen: *,,Die Sprachfertigkeiten sollten m.E. bei Landeskunde eine prominente Stelle einnehmen.''* Das GER sollte also berücksichtigt werden, indem das Niveau der Texte, Hörfragmente und Aufgaben den jeweiligen Niveaus des GERs entsprechen, die für die 11. und 12. Klasse gelten.

Drei von vier Befragten gaben an, dass neues Idiom und neue Grammatik nicht (unbedingt) im Landeskundeunterricht angeboten werden sollten: *,,Wenn Grammatikerwerb dein Ziel ist, frage ich mich, sicher bei VWO-Schülern, ob Schüler die Landeskundekenntnisse, die dazu angeboten werden, sich dann auch tatsächlich merken.''* Es kann bei Landeskundeaufgaben angeboten werden, muss es aber

nicht: ,,*Landeskunde ist etwas für zusätzliche Kenntnisse über ein Land. Grammatik gehört einigermaßen dazu, aber sollte kein Ziel an sich sein.''* Die Tatsache, dass Landeskunde als 'nebenbei' und abgegrenzt von dem sprachlichen ‚Teil' des Deutschunterrichts betrachtet wird, sorgt vermutlich dafür, dass die meisten Befragten keine Verbindung zwischen Landeskundekenntnissen und sprachlichem Lernen sehen. Wenn Landeskunde in Lehrwerken mehr präsent wäre, würde diese Verbindung mehr gemacht werden und würde Grammatikerwerb und der Erwerb idiomatischer Kenntnisse mehr als eine Selbstverständlichkeit im Landeskundeunterricht gesehen: ,,*Wenn du möchtest, auch als Herausgeber eines Lehrwerks, dass tatsächlich etwas mit Landeskunde gemacht wird, muss Landeskunde im Buch mehr nach vorne geholt werden. Dann wirst du einiges damit anfangen können. Du kannst dich ein Thema nehmen und alle Sprachfertigkeiten damit kombinieren.''* Nichtdestotrotz sollten Begriffe, die zu einer Region gehören, angeboten werden, nur nicht aktiv von den Schülern gelernt werden: ,,*Ich würde sagen, dass Schüler es schon passiv beherrschen sollten, sie also die Wörter erkennen können. Ich erwarte aber nicht, dass sie die Wörter parat haben, wenn sie selbst sprechen müssen.''*

4.3 4C-Modell mit den Bedürfnissen

Wie in den vorherigen zwei Abschnitten gezeigt wurde, haben sowohl Schüler als auch Lehrenden bestimmte Bedürfnisse bzw. Anforderungen an Landeskundematerial- und Unterricht. Diese sind in den einzelnen Teilkapiteln in diesem Kapitel beschrieben worden und können auch in das 4C-Modell integriert werden. Die Integrierung der unterschiedlichen Bedürfnisse in das 4C-Modell kann als eine Zusammenfassung von den Ergebnissen der Bedarfsanalyse betrachtet werden.

Inhaltlich	Kulturell	Kognitiv	Sprachlich
• Bestimmung des Ruhrgebiets; • Historische Entwicklung der Region: von Industrieregion zur Kulturlandschaft; • ''Ruhrpott'' als Identität der Region	• Wichtige, besondere Ausschnitte der fremdkulturellen Region zeigen, um Neugier zu wecken; • Die Gewohnheiten der Menschen der anderen Region kennenlernen und in seinen Differenzen zeigen; • Über (aktuelle) (inter)nationale Themen sprechen	• Faktische Kenntnisse vermitteln; • Analysieren: Ruhrgebiet vs. eigene Region/Lebenswelt; • Herausforderung der Kreativität; • Recherchearbeit: Informationen müssen gesucht werden, miteinander in Verbindung gebracht werden	• Alle Sprachfertigkeiten einbeziehen; • GER berücksichtigen; • Regiontermini passiv anbieten; • Grammatik und Idiom *können* angeboten werden, *müssen* aber nicht

Figur 3: Die Bedürfnisse im 4C-Modell

Das Material sollte die Erfüllung dieser Bedürfnisse anstreben, obwohl die Bedürfnisse noch (teilweise) sehr abstrakt sind. Im nächsten Kapitel wird gezeigt, wie das entwickelte Material diese Bedürfnisse erfüllt und wie das Material mit dem 4C-Modell und dem Konzept der internationalen Orientierung arbeitet (siehe Kapitel 1 und 2).

5 Das Unterrichtsmaterial

In diesem Kapitel wird das anhand der Ergebnisse der Bedarfsanalyse entwickelte Material vorgestellt. Es sollte ersichtlich werden, wie die Bedürfnisse im Material erfüllt worden sind als auch wie das Material Byrams Komponenten des interkulturellen kommunikativen Lernens berücksichtigt und wie das 4C-Modell benutzt wurde. Die Frage, wie das Ruhrgebiet als Thema zur Entwicklung der internationalen Orientierung von Schülern im landeskundlichen Unterricht benutzt werden kann unter Bezugnahme des 4C-Modells als auch der Bedürfnisse von Schülern und Lehrern, sollte in diesem Kapitel weitgehend ersichtlich gemacht werden.

5.1 Kulturelles und inhaltliches Lernen

Die Förderung der internationalen Orientierung von Schülern kann erst stattfinden, wenn besondere Aspekte der fremdkulturellen Region gezeigt werden und Schüler damit neugierig gemacht werden[17]. Es stellt sich die Frage, welche Themen dafür angemessen sind. Es gibt die Schwierigkeit, dass es keinen Kanon für Themen zum Landeskundeunterricht gibt, weil ,,[e]in fester allgemein gültiger Themenkanon für die Landeskundevermittlung allgemein (..) abgelehnt [wird].'' (Grünewald, 2010: 1486). Es hat zwar in der Vergangenheit immer wieder Versuche gegeben, einen Kanon für den Landeskundeunterricht zu erstellen, nach Bettermann (2010: 1459) ist es aber ,,wegen der Vielfalt der didaktischen Rahmenbedingungen und Sprachlernkonzepte'' leider nicht möglich, sich auf ,,universell gültige landeskundliche Themenkataloge'' zu einigen. Dies hat für den Fremdsprachenunterricht die Konsequenz, dass die Themenauswahl vor allem vom Lehrwerk und von den Präferenzen des Lehrers abhängig ist.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Kategorienmodell Altmayers benutzt und auf dessen Grundlage wurden Themen für das Material ausgesucht, die die internationale Orientierung der Schüler fördern könnten. Das Kategorienmodell ist in Anlehnung an die Transkulturalität entstanden (siehe dazu Kapitel 2.2) und beinhaltet universelle kulturelle Deutungsmuster, d.h. kulturelle Eigenheiten, die wir in der ganzen Welt kennen aber individuell deuten, nämlich die Kategorien ‚Raum', ‚Zeit', Identität' und ‚Wertorientierungen' (Altmayer, 2006:55). So wurde zum Beispiel die Kategorie ‚Zeit' im zweiten Kapitel des Materials mit der historischen Entwicklung der Region und die Kategorie ‚Identität' im dritten Kapitel des Materials mit den kulturellen Merkmalen der Region verknüpft. Um Schüler neugierig zu machen und aus der Überzeugung, dass ,,[k]ulturbezogenes Lernen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (..) an die Erfahrungswelt der Lerner und die im Rahmen dieser Erfahrungswelt bestehenden je individuellen Deutungsmuster anknüpfen [müssen]''

[17] Indem Schüler neugierig gemacht werden, sollte auch eine offene Attitude zustande kommen, die dazu führt, dass Schüler sich mit der fremdkulturellen Region auseinanderzusetzen. (Vgl. Byrams ‚savoir être', Kapitel 2.2.1.).

(Altmayer, 2008: 39), wurden Themen benutzt, die den Schüler nahestehen, nämlich Themen wie ‚Wohnen', ‚Arbeit' und ‚Identität'. Aus dem Grund handelt es sich zum Beispiel im zweiten Kapitel des Materials nicht um politische Konflikte im Ruhrgebiet im Laufe der Zeit, sondern um die Lebensumstände der Arbeiter in dieser Region, die Arbeitsbedingungen in der damaligen Zeit und die durch den Strukturwandel entstandenen Möglichkeiten zum Studieren im Ruhrgebiet.

Nachdem Schüler neugierig gemacht worden sind, können Kenntnisse angeboten werden[18] und sollten Schüler einige Fähigkeiten zum interkulturellen kommunikativen Lernen nach Byrams Modell entwickeln. Sie sollten sich zum Beispiel mit bestimmten Lebensgewohnheiten der fremdkulturellen Region auseinandersetzen und dies mit der eigenen Lebenswelt vergleichen[19]. Das dritte Kapitel im entwickelten Material ist dafür exemplarisch: es werden bestimmte Traditionen des Ruhrgebiets eingeführt[20] und Schüler müssen in der Abschlussaufgabe dieses Kapitels sich mit einer dieser Besonderheiten auseinandersetzen. Ein Beispiel ist Fußball, das im Ruhrgebiet eine besondere Bedeutung hat. Schüler untersuchen in Kapitel 3.2.[21] welche Bedeutung Fußball im Ruhrgebiet hat, aber auch was Fußball für die Schüler selbst bedeutet. Ist es miteinander zu vergleichen? Wie sind die Bedeutungen des Fußballs für Menschen aus unterschiedlichen Regionen zu erklären? In der Abschlussaufgabe des dritten Kapitels[22] können Schüler sich noch ausführlicher damit auseinandersetzen.

Zu einer internationalen Orientierung gehören auch Kenntnisse zu aktuellen internationalen Themen, wie zum Beispiel die multikulturelle Gesellschaft, die im dritten Kapitel angesprochen wird. Schüler setzen sich mit der Entwicklung des Ruhrgebiets zu einer multikulturellen Gesellschaft auseinander, bewerten die heutige Multikulturalität im Ruhrgebiet anhand einiger Texte und sollten sich ihrer Rolle bewusst gemacht werden, die sie selbst zum Gelingen der multikulturellen Gesellschaft einnehmen[23] [24]. Zusammen mit der Diskussion um die Rüstungsexporte[25] hat das Material das Bedürfnis nach Aktualitäten, die einen internationalen Bezug haben, befriedigt.

Im CFEC, das bereits in Kapitel 2.3. angesprochen wurde, gibt es bestimmte can-do-statements, die die Förderung der internationalen Orientierung der Schüler vorantreiben soll. Das Material erfüllt diese Anforderungen, indem die im vorherigen Absatz genannten internationalen Themen angesprochen werden (EIO-1.2.2; EIO-3.3.1[26]). Außerdem müssen Schüler sich im ersten

[18] Vgl. Byrams ‚savoirs', Kapitel 2.2.1.
[19] Vgl. Byrams ‚savoir s'engager', Kapitel 2.2.1.
[20] Damit wird ein Bedürfnis der Lehrer aus der Fokusgruppe erfüllt.
[21] Diese und weitere Verweise nach Kapiteln und Aufgaben gehören zu der Endversion des entwickelten Materials.
[22] Diese Aufgabe befindet sich auf S. 34 des Materials.
[23] Dies wird vor allem in der Zwischenaufgabe im 3. Kapitel (S. 28) angesprochen.
[24] Vgl. Byrams ‚savoir comprendre', Kapitel 2.2.1.
[25] Dieses Thema wird im zweiten Kapitel des Materials aufgegriffen (Aufgabe 31).
[26] Es wird hier auf bestimmte can-do-statemens des CFECs verwiesen.

Kapitel des Materials mit der geographischen Lage des Ruhrgebiets auseinandersetzen[27], indem sie u.a. Städte und Flüsse in eine Karte einordnen müssen und Einwohnerzahlen suchen müssen (EIO-1.1.1; EIO-1.1.2[28]) Die internationale Orientierung wird auch dadurch gefordert, indem Schüler das Ruhrgebiet mit der Randstad vergleichen müssen[29] (EIO-1.2.3[30]) und beide Metropolregionen innerhalb eines größeren Rahmens und zwar mit der ‚Blauen Banane' betrachten[31]. Schüler lernen, dass die Randstad und das Ruhrgebiet nicht separaten Metropolregionen sind, sondern dass diese Regionen auch miteinander zusammenhängen und einen internationalen Bezug zueinander haben.

Es wurde bisher gezeigt, wie die unterschiedlichen Komponenten der interkulturellen Kompetenz nach Byram im Material zurückkommen. Nur die Benutzung der gelernten Kenntnisse in Echtzeitkommunikation[32] wird mit dem Material nicht verlangt, weil das Material keine reale Begegnung mit Menschen aus dem Ruhrgebiet vorsieht. Kommunikation wird aber nichtdestotrotz in der ersten Abschlussaufgabe angestrebt, indem Schüler einen Brief an einer Universität oder Hochschule im Ruhrgebiet schreiben sollten und in diesem Brief um Informationen zu einem Studium und zum Studieren bitten. Die Kommunikation bleibt aber auf die schriftliche Kommunikation begrenzt. Aufgaben zur mündlichen Kommunikation mit Menschen aus dem Ruhrgebiet würden eine Klassenfahrt zum Ruhrgebiet beanspruchen. Aus praktischen Gründen ist eine solche Fahrt aber nicht für alle Schulen in den Niederlanden vorbehalten und wäre mündliche Aufgaben in Echtzeitkommunikation für viele Schulen deswegen nicht praktikabel. Aus dem Grund befinden sich derartige Aufgaben nicht im Unterrichtsmaterial.

Es wurde insgesamt in diesem Teilkapitel gezeigt, dass das Material an den kulturellen und inhaltlichen Bedürfnissen der Schüler und Lehrer[33] anschließt als auch wurde erklärt, wie das Material an der derzeitigen Modellen der internationalen Orientierung (CFEC, Byram) anschließt, außer an Byrams Komponent ‚savoir apprendre/faire'. Es wurde aber erklärt, warum mündliche Echtzeitkommunikation mit Menschen aus dem Ruhrgebiet aus praktischen Gründen nicht mit dem Material angestrebt wird.

[27] Damit wird ein Bedürfnis der Lehrer aus der Fokusgruppe erfüllt.
[28] Es wird hier auf bestimmte can-do-statemens des CFECs verwiesen.
[29] Hier wird auf Aufgabe 15 auf S. 10 im Unterrichtsmaterial verwiesen.
[30] Es wird hier auf bestimmte can-do-statemens des CFECs verwiesen.
[31] Hier wird auf Paragrafen 1.4 ab S. 11 im Unterrichtsmaterial verwiesen.
[32] Vgl. ‚savoir apprendre/faire', Kapitel 2.2.1.
[33] Dies ist zusammenfassend in Figur 4 und 5 übersichtlich wiedergegeben.

Inhalt	Bestimmung des Ruhrgebiets	Kapitel 1: geographische Einordnung der Region (1.2), Vergleich mit der Randstad (1.3), Blaue Banane (1.4)
	Historische Entwicklung der Region	Kapitel 2: Industrialisierung (2.1), Krieg und Krise (2.2), Strukturwandel (2.3)
	,,Ruhrpott''	Kapitel 3: Multikulturelle Gesellschaft (3.1), Bierbrauereien und Fußball (3.2)

Figur 4: Verknüpfung der inhaltlichen Bedürfnisse (Kapitel 4) am Unterrichtsmaterial

Kultur	Besondere Ausschnitte der fremdkulturellen Region zeigen, um Neugier zu wecken	Traditionen wie Bierbrauerei und Fußball (3.2, Abschlussaufgabe Kapitel 3) Themen wie wohnen und arbeiten (u.a. Aufgabe 25, 26), Sport/Freizeit (Kapitel 3.2)
	Gewohnheiten der Menschen der anderen Region kennenlernen und zeigen	Traditionen wie Bierbrauerei und Fußball (3.2, Abschlussaufgabe Kapitel 3)
	Aktualitäten	Multikulturelle Gesellschaft (3.1) Rüstungsexporte (2.2, Aufgabe 31)

Figur 5: Verknüpfung der kulturellen Bedürfnisse (Kapitel 4) mit dem Unterrichtsmaterial

5.2 Kognitives und sprachliches Lernen

Nun soll dargestellt werden, wie kognitives und sprachliches Lernen mit dem Material stattfindet. Es wurde versucht, ein Gleichgewicht zwischen kognitiv einfachen und kognitiv schwierigen Aufgaben zu kreieren. Kognitiv einfache Aufgaben sind zum Beispiel die Aufgaben 9, 10, und 15[34], in denen die Schüler nur Informationen suchen oder zuordnen müssen. Meistens sind diese Aufgaben den Schritt zu den kognitiv mehr herausfordernden Aufgaben, die auch von den Fokusgruppe verlangt wurden. Dies gilt zum Beispiel für Kapitel 2.3, in dem in den Aufgaben 32 und 33[35] bestimmte Sachverhalte erklärt oder verglichen werden müssen, um danach in der Abschlussaufgabe des zweiten Kapitels diese Informationen für den Entwurf eines Masterplans anzuwenden oder für eine kleine eigene Untersuchung zu benutzen[36]. Die Tatsache, dass Schüler einen Masterplan entwerfen müssen[37] oder

[34] Diese Aufgaben befinden sich im Kapitel 1 auf S. 8 (Aufgabe 9 und 10) und auf S. 10 (Aufgabe 15) des Unterrichtsmaterials.
[35] Beide Aufgaben befinden sich auf S. 22 des Unterrichtsmaterials.
[36] Die Abschlussaufgabe des zweiten Kapitels befindet sich auf der S. 23 des Unterrichtmaterials.
[37] Hier wird auf die Abschlussaufgabe (B) des zweiten Kapitels verwiesen.

zum Beispiel fiktiv einen Webshop gründen und diese präsentieren müssen[38], fordert auch eine gewisse Kreativität der Schüler heraus, was ebenfalls ein Bedürfnis der Lehrer war.

Die aktive Benutzung der Sprachfertigkeiten auf dem Niveau der Schüler nach dem GER wird im Material auch verlangt, da die unterschiedlichen Fertigkeiten immer abwechselnd eingesetzt werden. Es geht nicht nur um die sprachliche Entwicklung im Sinne der vier Sprachfertigkeiten[39], sondern auch um unterschiedliche Aspekte der Sprache nach dem Language Triptych[40]: Schüler müssen sich mit Regiontermini auseinandersetzen[41], lernen im Klassenraum in der Fremdsprache zu agieren[42] und werden durch regelmäßige Wiederholung von Sprech- und Schreibaufgaben möglicherweise bestimmte Paraphrasen lernen zu benutzen, die implizit gelernt werden[43].

Eine Schwierigkeit bei der Entwicklung des Materials war aber dafür zu sorgen, dass die sprachliche Komplexität und die kognitive Komplexität der Aufgaben immer im Einklang mit Cummins' CLIL Matrix sind (siehe dazu Kapitel 3.2). Es wurde versucht, sowohl die sprachliche als auch die kognitive Komplexität der Aufgaben schrittweise nach der CLIL Matrix von Cummins zu steigern und dort, wo die Aufgaben sprachlich komplexer wurden, zum Beispiel Redemittel als Stütze zu geben. In der Evaluation des Materials mit der Fokusgruppe (siehe dazu Kapitel 6) wurde an der Fokusgruppe gefragt, inwiefern die Aufgaben sprachlich (nach dem GER) und kognitiv miteinander im Einklang sind auf dem Niveau der Schüler in der 11. oder 12. Klasse[44].

Weiterhin gab es das Bedürfnis, Schüler mehr selbst recherchieren zu lassen. Dies wurde im Unterrichtsmaterial gefordert[45], indem Schüler z.B. bestimmte Daten oder faktisches Wissen suchen müssen. Außerdem müssen Schüler aktiv im Internet nach Informationen zu einem Studium an einer Universität oder Hochschule im Ruhrgebiet suchen[46], d.h. tatsächlich praktische Informationen suchen für den Fall, dass sie zukünftig im Ruhrgebiet oder Deutschland studieren möchten. Schüler werden gelegentlich auch dabei geholfen, indem Tipps gegeben werden, wo Schüler Informationen suchen könnten. Die sprachliche Komplexität dieser Aufgaben ist unterschiedlich. Bei den Aufgaben 10 und 12 müssen Schüler Informationen in einer Datenbank suchen, wobei Schüler nicht aktiv ihren Wortschatz

[38] Hier wird auf Aufgabe 20 auf S. 12 verwiesen.
[39] Die Fertigkeiten: Lesen, Hören/Sehen, Schreiben, Sprechen.
[40] Siehe dazu Kapitel 3.2.
[41] Vgl. ,,language of learning'', Kapitel 3.2. Es handelt sich hier um die Aufgaben 22 (S. 16) und 27 (S. 19) im Material, in denen Schüler Begriffe, die zu einer Bergbauregion gehören, in Texten suchen müssen. Außerdem müssen Schüler die Bedeutung dieser Begriffe suchen und aufschreiben.
[42] Vgl. ,,language for learning'', Kapitel 3.2. Es handelt sich hier zum Beispiel um das Diskutieren in einer Fremdsprache. Siehe dazu Aufgabe 31 (S. 20-21) des Materials.
[43] Vgl. ,,language through learning'', Kapitel 3.2. Es handelt sich hier zum Beispiel um das Introduzieren eines Themas am Anfang eines Artikels. Dies wird zwar nicht explizit gelernt, sondern wird implizit immer gefragt, indem Schüler einen Artikel, Blogeintrag oder eine Reaktion über ein bestimmtes Thema schreiben müssen.
[44] D.h., für Schüler aus 5VWO bzw. 6VWO.
[45] Vgl. dazu die folgenden Aufgaben im ersten Kapitel: Aufgabe 10 auf S. 8, Aufgabe 12 auf S. 9 und Aufgabe 15 auf S. 10.
[46] Hier wird auf Aufgabe 21 im ersten Kapitel auf S. 13 verwiesen.

gebrauchen müssen, sondern nur ihren passiven Wortschatz. Bei Abschlussaufgabe B des zweiten Kapitels dahingegen müssen Schüler aber Informationen zu einem alten Industriegelände suchen, die Funktionsänderung umschreiben und dies mit dem Strukturwandel erklären. Schüler müssen gezielt nach Informationen suchen und dies in ihren eigenen Wörtern reproduzieren. Dies erfordert mehr von ihren Sprachfertigkeiten, als ausschließlich Daten in einer Datenbank zu suchen und aufzuschreiben.

Insgesamt wurde gezeigt, dass die Bedürfnisse im Bereich der Sprache und Kognition erfüllt worden sind[47]. Im nächsten Kapitel soll zum Schluss ersichtlich werden, wie die Fokusgruppe das Material in der Praxis beurteilt hat.

Kognitiv	Faktische Kenntnisse vermitteln	z.B. Kenntnisse zu Wohn- und Arbeitsumstände (Kapitel 2.1)
	Analysieren: Ruhrgebiet vs. eigene Region/Lebenswelt	z.B. Abschlussaufgabe Kapitel 3
	Herausforderung der Kreativität	z.B Entwicklung eines fiktiven Webshops (Aufgabe 20), Posterkreation (Aufgabe 24)
	Recherchearbeit: Informationen müssen gesucht werden, miteinander in Verbindung gebracht werden	z.B. Aufgabe 10, 12, 15

Figur 6: Verknüpfung der kognitiven Bedürfnisse (Kapitel 4) am Unterrichtsmaterial

Sprache	Alle Sprachfertigkeiten einbeziehen	Lesen: z.B. Aufgabe 8, 25, 28, 35; Hören: z.B. Aufgabe 33, 38; Schreiben: z.B. Aufgabe 26, Abschlussaufgaben; Sprechen/Gespräch führen: Aufgabe 21, 31, 41
	GER berücksichtigen	Bei den größeren Aufgaben ist das GER angegeben
	Regiontermini passiv anbieten	z.B. Aufgabe 22, 27
	Grammatik und Idiom *können* angeboten werden, *müssen* aber nicht	z.B. Aufgabe 11, 12, 23, 37

Figur 7: Verknüpfung der sprachlichen Bedürfnisse (Kapitel 4) mit dem Unterrichtsmaterial

[47] Dies ist zusammenfassend in Figur 6 und 7 übersichtlich wiedergegeben

6 Unterrichtsmaterial in der Praxis

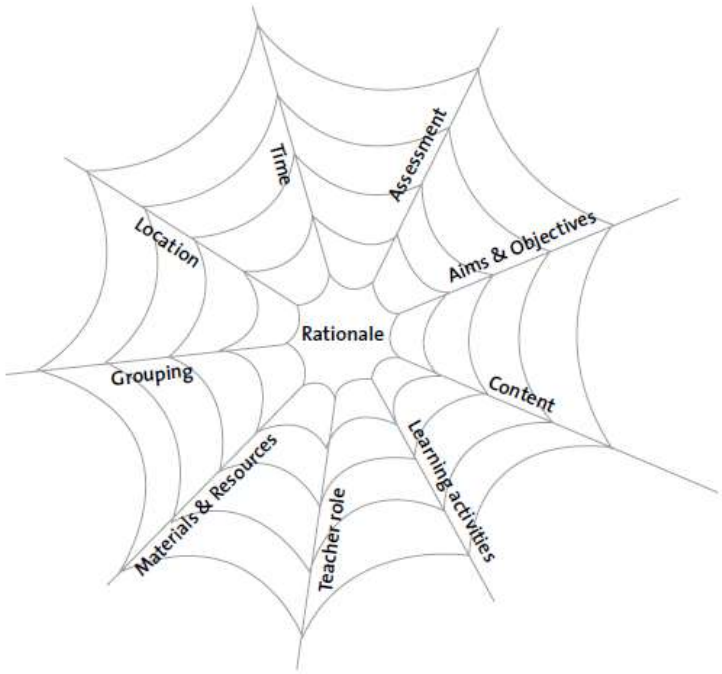
Nachdem Unterrichtsmaterial entwickelt worden ist, muss eine Evaluierung des Materials stattfinden. Das Material sollte von der Fokusgruppe, die auch für die Bedarfsanalyse befragt wurde, interpretiert werden. Hier geht es um die ,,perceived implementation'' (Van den Akker, 2010: 38) des Materials im Form einer formativen Evaluation, welche ,,auf das Bestimmen und Verbessern der Qualität eines Prototyps konzentriert ist.'' (Van den Akker/Thijs, 2009: 47, eigene Übersetzung). Das Material wurde von der Fokusgruppe auf bestimmte Qualitätskriterien beurteilt, nämlich auf ihre Relevanz, Konsistenz und ihre erwartete Verwendbarkeit und Effektivität (Van den Akker/Thijs, 2009: 43) in der Unterrichtspraxis. Die tatsächliche Verwendbarkeit und Effektivität des Materials im Unterrichtspraxis kann aus praktischen Gründen nicht gemessen werden, weil dafür eine (quasi)-experimentelle Studie durchgeführt werden muss[48] (Van den Akker/Thijs, 2009: 44).

Das Material sollte anhand des ,,curriculum spider web'' (Van den Akker, 2010: 39) und anhand einer Checkliste auf die Qualitätskriterien geprüft werden. Im ersten Teil des Interviews gab es Fragen zu den einzelnen Elementen des Spinnennetzes. Es konnte damit beurteilt werden, inwiefern das Material in sich konsistent ist und inwiefern das Material in der Praxis verwendbar ist. Es waren geschlossene Fragen, aber bei Undeutlichkeiten oder zur Ergänzung der Antworten wurde gelegentlich weitergefragt. Im zweiten Teil des Interviews wurde die Checkliste besprochen, die die Befragten zur Vorbereitung des Interviews ausgefüllt haben. In der Checkliste waren alle Bedürfnisse aus der Bedarfsanalyse aufgelistet und es sollte beurteilt werden, inwiefern das Bedürfnis mit dem Material erfüllt wurde. Es wurde besprochen, was im Material fehlte und wie dies im Material ergänzt werden könnte. Die geführten Interviews dauerten jeweils zwischen 40 und 60 Minuten. Die Interviewfragen als auch Transkripte des Interviews sind im Anhang F-J nachzulesen. Die ausgefüllten Checklisten befinden sich dort nach dem jeweiligen Interview.

6.1 Konsistenz und erwartete Verwendbarkeit

In diesem Teilkapitel wird die Konsistenz und die erwartete Verwendbarkeit des Materials besprochen und geprüft anhand der Fragen zum,,curriculum spider web'' (Van den Akker, 2010: 39). In diesem Modell ist der ,,rationale (..) [the] major orientation point, and the nine other components are ideally linked to that rationale and preferably also consistent with each other.'' (Van den Akker, 2010: 40).

[48] Dies beinhaltet das Testen des Materials in der Praxis und könnte aus praktischen und zeitlichen Gründen nicht in dieser Studie getan werden.



Figur 8: Das ,,curriculum spider web'' (Van den Akker, 2010: 41)

Lernaktivitäten, zum Beispiel, müssen die Lernziele unterstützen, aber es muss dementsprechend auch dafür gesorgt werden, dass die Prüfung bzw. die Evaluation sowohl an den Lernaktivitäten anschließen[49] als auch tatsächlich testen, ob die Lernziele erreicht worden sind. Um die innere Konsistenz des Materials zu beurteilen, wurde die Fokusgruppe nach den unterschiedlichen Elementen des ,,curriculum spider web'' gefragt[50], außer der Lernumgebung[51] und die Vision[52]. Daraus lassen sich Schlussfolgerungen für die Konsistenz des Materials ziehen, indem betrachtet wird inwiefern Lernaktivitäten, Lerninhalte, Lernziele und Evaluierung miteinander zusammenhängen, als auch wird die Verwendbarkeit des Materials auf diese Weise beurteilt, indem betrachtet wird, inwiefern die Aufgaben im Material deutlich formuliert worden sind und das Material zeitlich in den Unterricht eingesetzt werden kann.

Zunächst wird die Konsistenz des Materials betrachtet. Nach der Meinung der Befragten war das Material in sich selbst konsistent, indem die unterschiedlichen Teile und dementsprechend die

[49] Es ist diskutabel ob man Dinge testen darf, die noch nicht geübt oder besprochen worden sind.
[50] Eine Übersicht zu den Meinungen der Fokusgruppe zum Material nach dem ‚curriculum spider web' ist im Anhang K nachzulesen. Die dort genannten Zitate befinden sich auch in diesem Teilkapitel. Alle Zitate in diesem Kapitel sind für eine bessere Lesbarkeit in den Fußnoten wiedergegeben und sind eigene Übersetzungen. Für den Originaltext kann im Anhang (G-J) nachgeschaut werden.
[51] Es ist vom Dozenten abhängig, ob Schüler im Unterricht oder zuhause an den Aufgaben arbeiten müssen bzw. können.
[52] Die Frage, was das letztendliche Ziel des Materials ist, nämlich die Förderung der internationalen Orientierung der Schüler durch sprachliches und inhaltliches Lernen am Beispiel des Ruhrgebiets, wurde bereits in den Interviews vorgegeben. Eine Frage dazu war aus diesem Grund nicht sinnvoll.

Aufgaben und Inhalte einander gut anschließen und auch immer wieder die Lernziele unterstützen[53]. Dies wird verstärkt mit der Behauptung, dass die Ziele in den Abschlussaufgaben zusammenkommen und ohne die vorherigen Aufgaben eine Abschlussaufgabe nicht gemacht werden könnte[54]. Es gab zwar einige Stellen, in denen der Übergang von einem Thema zum anderen Thema nicht fließend war, wie z.B. bei dem ersten Grammatikteil im ersten Kapitel als auch bei Kapitel 3.2. Diese Übergänge wurden aber in der Endversion des Materials verbessert, indem eine vorentlastende Aufgabe bzw. eine Einleitung zum Paragraphen hinzugefügt wurde. Die Abschlussaufgaben und die Reflektionsaufgabe, die als Evaluation bzw. ‚Prüfung' des Materials gelten, wurden von der Fokusgruppe als ausreichend beurteilt[55]. Es gab aber auch die Meinung, dass es abhängig von dem ist, was der Dozent erreichen möchte[56]. Es sollte also die Freiheit des Dozenten bleiben, wie das, was im Material gelernt wird, geprüft wird. Insgesamt gilt, dass das Material in sich konsistent ist und die unterschiedlichen Aufgaben und Inhalte einander gut anschließen, *,,weil du mit einem Thema längere Zeit beschäftigt bist und gleichzeitig alle Fertigkeiten übst, also alle Sprachfertigkeiten, Denkfertigkeiten. Außerdem lernst du viel über die Geschichte, die Kultur des Landes dazu. Das Material ist damit in sich geschlossen und eine Gesamtheit.''*

Die letzte Frage ist nun, ob das Material auch praktisch für den Unterricht ist. Die Befragten waren sich auf jeden Fall einig, dass anhand der Symbole deutlich ist, ob Schüler eine Aufgabe individuell, mit einem Klassenkameraden oder in einer kleinen Gruppe erledigen dürfen[57]. Außerdem werden überall die Quellen gezeigt und gibt es ggf. Tipps, wo Schuler bestimmte Informationen suchen können[58]. Auch werden die Lernaktivitäten deutlich formuliert[59]. Für Dozenten selbst wäre es aber noch hilfreich, eine Lehrerhandreichung zu entwickeln[60]. In einer solchen Lehrerhandreichung könnten Anregungen für den Unterricht stehen, Lösungsmöglichkeiten zu verschiedenen Aufgaben, Beispiele für Beurteilungsformulare für schriftlich auszuarbeitende Aufgaben, usw. Ob das Material sich zeitlich in

[53] Zitat aus den Interviews: ,,Diese Verbundenheit, diese innerliche Kohäsion, die habe ich ständig gespürt.''
[54] Zitat aus den Interviews: ,,In den Abschlussaufgaben kommen viele Ziele zusammen. Und ich sehe schon eine Verbindung mit den Aufgaben, die du zuvor machen musstest. Sowohl inhaltlich als auch von der Form her.''
[55] Zitat aus den Interviews: ,,Ich denke, dass man mit einer solchen Aufgabe genau sehen kann, ob ein Schüler etwas verstanden hat. Wenn er nichts verstanden hat von den Dingen, die er zuvor gemacht hat, kann er eine Abschlussaufgabe im Prinzip auch nicht erledigen.''
[56] Zitat aus den Interviews: ,,(..) wenn du prüfen möchtest, ob ein Schüler auch einige Fakten über das Ruhrgebiet kennt, dann müsstest du dies noch etwas mehr Aufmerksamkeit schenken, indem du zum Beispiel einen D-Test oder eine Lernprüfung entwickelst.''
[57] Zitat aus den Interviews: ,,Die Legende, die ist sehr deutlich. Es ist überall deutlich angegeben, ob man etwas alleine oder zu zweit machen muss.''
[58] Zitat aus den Interviews: ,,Es gibt immer die Quelle eines Textes, du gibst auch noch Tipps mit Verweisungen.'' ,,Du hast das immer dazu geschrieben, es gibt immer einen Tipp dazu. Das ist also sehr hilfreich, um weiter [nach Informationen] zu suchen.''
[59] Zitat aus den Interviews: ,,(..) für mich ist das [= was die Schüler machen müssen, KvR] schon deutlich, auch was von den Schülern erwartet wird. Das schreibst du auch überall dazu.''
[60] Zitat aus den Interviews: ,,Wenn du einen Buch bekommst und du musst als Lehrer erst alles machen und danach den Schülern auch noch sagen können, was richtig oder falsch ist, dann wird es halt ein bisschen zu viel. Ich finde das Material selbst schon schwierig.''

die Unterrichtspraxis einsetzen lässt, war die schwierigste Frage für die Befragten. Eine Dozentin fand, dass das Material nicht in den regulären Deutschstunden einsetzbar ist[61] [62]. Hier war deutlich, dass die Ziele des Abiturs an dieser Schule oberste Priorität haben. Es wäre aber eine Möglichkeit, das Material in den V-Stunden[63] einzusetzen. Eine andere Befragte sagte, dass das Material nicht einfach ,,nebenbei'' im Unterricht eingesetzt werden kann[64]. Darin liegt laut einer anderen Befragten auch das Problem: Nur wenn *,,der Lehrplan auf freie Art und Weise betrachtet werden kann''*, lässt sich das Material ihrer Meinung nach zweifellos einsetzen. Nicht aber, wenn man in der eigenen Fachgruppe miteinander verabredet hat, dass nur der Lehrgang behandelt werden muss[65]. Es gibt also unterschiedliche Ansichten zu der zeitlichen Einsetzbarkeit des Materials und ist abhängig davon, inwieweit man sich von den bereits bestehenden Lehrgängen abzuweichen traut.

Außer der zeitlichen Beschränkung gibt es keine sonstigen praktischen Beschränkungen, die den Einsatz des in sich selbst kohärenten Materials in der Praxis nach der Meinung der Fokusgruppe verhindern könnten. Eine Praxisstudie sollte Auskunft darüber geben, ob das Material auch tatsächlich in der Praxis funktioniert.

6.2 Relevanz und erwartete Effektivität

Die Fokusgruppe wurde in dem zweiten Interview nicht nur nach der Konsistenz und der erwarteten Verwendbarkeit des Materials gefragt, sondern sollte auch anhand einer Checkliste beurteilen, ob die Bedürfnisse aus der Bedarfsanalyse im Material erfüllt wurden und ob das Material sowohl für den Unterrichtspraxis relevant ist als auch zu den gewünschten Ergebnissen führt. Es wird davon ausgegangen, dass ein Bedürfnis erfüllt worden ist, wenn mindestens drei der vier Befragten mit einer These aus der Checkliste ,,einverstanden'' sind. Auf dieser Grundlage gibt es insgesamt drei Punkte, die hier besprochen werden sollten, weil mindestens zwei der Befragten die entsprechenden Thesen nicht zustimmten.

Der erste Punkt ist das Sprachniveau der Aufgaben[66], das von zwei Befragten als möglicherweise ‚zu schwierig' eingeschätzt wurde. Hier sollte aber angemerkt werden, dass dies von

[61] Zitat aus den Interviews: ,,Weil du nur eine Stunde pro Woche für eine Klasse hast, müsstest du dich auf das Abitur konzentrieren.''
[62] An der Schule, wo die Befragte arbeitet, haben Schüler in der Oberstufe nur eine reguläre Deutschstunde (70 Minuten) pro Woche.
[63] Auch bekannt als 'KWT-Stunden': Stunden, die Schüler selbst einplanen dürfen und wo meistens erwartet wird, dass die Schüler selbstständig weiterarbeiten.
[64] Zitat aus den Interviews: ,,Ich denke, dass es realistisch ist in dem Moment, dass dafür Zeit freigemacht wird. Es kann nicht ,,nebenbei'' eingesetzt werden.''
[65] Zitat aus den Interviews: ,,Es ist nicht einsetzbar, wenn man in der Fachgruppe sagt, dass der Lehrgang durchgenommen werden muss. Wenn dies das Gedankengut innerhalb deiner Schule ist, wirst du dieses Material nicht einsetzen können.''
[66] These: ,,Die Aufgaben in Material haben den Schwierigkeitsgrad auf dem Niveau eines Schülers in der 11. Klasse (5VWO).'' (eigene Übersetzung)

einer Befragten möglicherweise nur bei einigen Aufgaben gilt und andere Aufgaben sicherlich in Anbetracht des Sprachniveaus in Ordnung sind. Eine andere Befragte gab ab, dass sie die Aufgaben als zu schwierig einschätzt, wenn alles auf Deutsch gemacht werden muss. Dies war aber ihre Einschätzung spezifisch für Schüler der Schule, wo diese Lehrerin arbeitet[67]. Ob eine Aufgabe sprachlich (zu) einfach oder (zu) schwierig für Schüler sei, sollte ein Dozent einschätzen und dementsprechend eine Aufgabe einfacher gestalten (bestimmte Dinge auf Niederländisch erledigen lassen, Redemittel anbieten, Grammatik üben, usw.) oder gerade eine Aufgabe schwieriger gestalten (eine schriftliche Aufgabe verlängern, höhere Anforderungen zu einer Präsentation stellen, usw.). Das Material kann dann noch immer verwendet werden und zur sprachlichen Entwicklung auf dem Niveau der Schüler beitragen. Im Übrigen wird das Material insgesamt positiv beurteilt wenn es um die sprachliche Entwicklung der Schüler geht[68].

Der zweite Punkt ist die These, dass im Material die Menschen des Ruhrgebiets und ihre Traditionen als Ausgangspunkt genommen werden[69]. Drei der vier Befragten sind weder einverstanden noch nicht einverstanden mit dieser These. Eine Befragte fand, dass die Menschen im Ruhrgebiet und ihre Traditionen schon im Material angesprochen werden, aber waren ihres Erachtens nicht deutlich ein Ausgangspunkt[70]. Eine andere Befragte hatte die Anmerkung, dass ,,Menschen'' im Material sehr allgemein betrachtet wurden. Ein Vorschlag wäre, eine Person (im jugendlichen Alter) zu introduzieren und mit dieser Person das Ruhrgebiet und dessen Geschichte zu erkundigen. Es wurde zu diesem Vorschlag aber angemerkt: ,,*Vielleicht gehört das besser zu der ,,onderbouw''*[71]*, dass du eine Person siehst, die dich mitnimmt.''* Schüler sollten befragt werden, ob sie dies präferieren würden oder nicht. Nichtdestotrotz bietet das Material nach Aussagen der Befragten ausreichend Aspekte des Ruhrgebiets zur Vertiefung an[72] und kann nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich vieles gelernt werden[73]. Das nicht ein spezifischer Mensch aus dem Ruhrgebiet im Mittelpunkt steht, scheint daran keinen Abbruch zu tun.

[67] Hier sollte angemerkt werden, dass diese Lehrerin aber noch nie eine 5/6VWO-Gruppe unterrichtet hat, sondern nur 4VWO und 4/5HAVO und dies möglicherweise noch nicht korrekt einschätzen kann.
[68] Zitat aus den Interviews: ,,*(..) ich denke, dass es gut zu dem Niveau passt, das du am Ende der 12. Klasse (6VWO) erreichen möchtest.''*
[69] These: ,,Im Material werden die Menschen aus dem Ruhrgebiet und ihrer Traditionen als Ausgangspunkt genommen.'' (eigene Übersetzung)
[70] Zitat aus den Interviews: ,,*Die Tradition ist anwesend, aber ist das auch ein Ausgangspunkt? Ich wusste nicht, wie ich diese These lesen sollte.''*
[71] Hier wird auf das niederländische Äquivalent der deutschen Sekundarstufe I verwiesen.
[72] Zitat aus den Interviews: ,,*Ja, ich habe schon die Idee, dass du ein Kaleidoskop an Aspekten des Ruhrgebiets kennenlernst.''*
[73] Zitat aus den Interviews: ,,*Ja, es ist vieles im Material anwesend. Kulturelles Lernen, die Sprachfertigkeiten, (..), ja.''*

Der dritte Punkt bezieht sich auf das CFEC[74] (siehe dazu auch Kapitel 2.3). Zu der These in der Checkliste dazu gab es auch unterschiedliche Meinungen. Ein Befragter gab an, dass ein Modul zu beschränkt sei um das in der Checkliste genannte Ziel zu erreichen. Eine andere Befragte gab an, dass das ‚Evaluieren' nur beschränkt erreicht wird und Schüler nur wenig herausgefordert werden, neue Kenntnisse kritisch zu betrachten. Das ,,Handeln'' wird im Modul ihres Erachtens nicht erreicht, auch aus praktischem Grund[75]. Ob das ,,Handeln'' für die Oberstufe überhaupt ein Ziel sein sollte, wurde außerdem bezweifelt[76]. Als Beispiel wurde z.B. das Thema 'Studieren' genannt, wobei Schüler nach Informationen zu einem Studiengang und nach praktischen Informationen zum Studieren im Ruhrgebiet suchen müssen. Eine solche Aufgabe fehlte auch nach Meinung einer anderen Befragten und wurde dementsprechend in die Endversion des Unterrichtmaterials hinzugefügt[77], weil dies nach Meinung einer Befragten außerdem die internationale Orientierung fördern würde.

Desweiteren gab es keine negativen Anmerkungen zu den genannten Bedürfnissen in der Checkliste. Das Material erfüllt damit die restlichen Bedürfnisse und ist damit für den niederländischen Landeskundeunterricht nicht nur verwendbar, sondern auch relevant. Auch die Anwesenheit der Sprachfertigkeiten sorgt für einen möglichen Einsatz des Materials im niederländischen Deutschunterricht. Die Befragten waren der Meinung, dass sie mit dem Material an der sprachlichen Entwicklung der Schüler arbeiten können als auch den Schüler landeskundlicher Kenntnisse übermitteln können. Damit ist die erwartete Effektivität des Materials bewiesen.

[74] These: ,,Das Material unterstützt den Schülern bei ihrer Entwicklung zu einem ,,gutinformierten Bürger, die relevante Kenntnisse über Europa und den Rest der Welt bekommen, bearbeiten und evaluieren kann und danach handeln kann.'' (eigene Übersetzung)

[75] Zitat aus den Interviews: ,,*Aber es ist schwierig zum ‚Handeln' zu kommen, auch weil sie nicht sprechen können, also das Handeln muss innerhalb dieses Moduls stattfinden.''*

[76] Zitat aus den Interviews: ,,*Ich denke nicht auf diesem Niveau. Oder vielleicht bei anderen Themen. Themen, die näher zu den Schülern stehen.''*

[77] Siehe dazu im Unterrichtsmaterial im ersten Kapitel die Aufgabe 21, S. 13.

7 Schlussfolgerung & Diskussion

In dieser Masterarbeit stand die folgende Frage im Mittelpunkt:

Wie kann das 4C-Modell von CLIL angewendet werden, damit landeskundliche Thematik (am Beispiel des Ruhrgebiets) die Entwicklung der internationalen Orientierung im niederländischen Deutschunterricht unterstützt?

Im zweiten Kapitel wurde das Konzept der internationalen Orientierung erklärt und mit der derzeitigen Interpretation des Landeskundebegriffs verbunden. Im dritten Kapitel wurde das 4C-Modell und dessen möglichen Einsatz im Fremdsprachenunterricht erklärt. Insgesamt bilden diese Kapitel, zusammen mit der Bedarfsanalyse im vierten Kapitel, die sogenannte ,,preliminary investigation'' und ,,theoretical embedding'' (Van den Akker, 2010: 45-46). Die Bedarfsanalyse wurde durchgeführt, um die Bedürfnisse der Lehrer und Schüler für den landeskundlichen Unterricht herauszufinden. Dies geschah mit Interviews der vier Mitglieder der Fokusgruppe und anhand des ‚Belevingsonderzoek Duits' des DIAs (2011). Die in das 4C-Modell integrierten Bedürfnisse, die sogenannte ,,formal/written intentsions'' (Van den Akker, 2010: 38), wurden im vierten Kapitel vorgestellt. Die Bedürfnisse wurden in das 4C-Modell integriert und anhand dessen wurde ein Unterrichtsmodul zum Thema ‚Ruhrgebiet' entwickelt, das im fünften Kapitel vorgestellt wurde. Letztendlich wurde die Fokusgruppe erneut interviewt und wurde untersucht, inwiefern die Bedürfnisse aus der Bedarfsanalyse erfüllt worden sind und inwiefern das Material in der Praxis eingesetzt werden könnte. Es fand also eine formative Evaluation statt. Die Fokusgruppe urteilte, dass das entwickelte Material für den Unterrichtspraxis geeignet sei.

Für die Entwicklung des Materials wurde das 4C-Modell benutzt, gerade weil dieses Modell inhaltliches Lernen mit kulturellem Lernen verbindet, was zum Beispiel beim CBLT nicht (oder auf jeden Fall weniger explizit) der Fall ist. Die einzelnen Elemente dieses Modells wurden miteinander verknüpft, indem die Inhalte für die Hintergründe sorgen sollten, damit die andere Region bzw. die andere Kultur besser zu verstehen und zu deuten ist und kulturelles Lernen stattfinden kann. Die benutzten inhaltlichen Themen kamen aus dem Konzept der Deutungskategorien Altmayers, weil nach diesem Modell kulturbezogenes Lernen an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen sollte. Diese Themen wurden mit den vorgeschlagenen Inhalten der Fokusgruppe verbunden. Außerdem wurde dafür gesorgt, dass die Inhalte sowohl sprachlich (GER, CALP) als auch kognitiv (Kreativität, Analysen) an das Niveau der Schüler anschließt und eine Sprachentwicklung gefördert wird. Eine große Schwäche des heutigen Landeskundeunterrichts sei nämlich, dass die Aufgaben oft zu einfach sind und es meistens keinen sprachlichen Bezug geben soll. Gerade durch die Berücksichtigung einer gewissen sprachlichen als auch kognitiven Komplexität der Inhalte kann dieses Argument beseitigt werden. Hier

sollte angemerkt werden, dass es im Material aber keine Aufgaben gibt, die zu Echtzeitkommunikation mit Menschen aus dem Ruhrgebiet anregen, weil dies aus praktischem Grund möglicherweise für viele Schulen in den Niederlanden nicht praktikabel ist. Nichtdestotrotz konnte mit dem 4C-Modell Inhalte angeboten werden, die Schülern eine internationale Orientierung ermöglichen, indem aktuelle internationale Themen angesprochen werden und Schüler auf oft nach ihrer Meinung zu Sachverhalten gefragt wird und dies mit Meinungen bzw. Perspektiven anderer Menschen verglichen werden müssen. Sie lernen eine für sie unbekannte(re) Region mit ihren Entwicklungen und Herausforderungen kennen und bekommen ansatzweise auf ihrem Niveau die Möglichkeit zu lernen, wie sie in dieser Region zu agieren haben, indem sie z.B. Informationen über ein Studium und Universität im Ruhrgebiet suchen müssen.

Es lässt sich also samt der Evaluation mit der Fokusgruppe behaupten, dass das 4C-Modell erfolgreich für die Entwicklung landeskundliches Materials zur Förderung der internationalen Orientierung der Schüler im niederländischen Deutschunterricht angewendet kann.

Im Rahmen dieser Masterarbeit sind schließlich einige Anmerkungen angebracht. Erstens muss erwähnt werden, dass nicht alle Teilnehmer der Fokusgruppe das Konzept des CFECs bzw. der internationalen Orientierung kannten. Auch das 4C-Modell oder CLIL war nicht alle Teilnehmer bekannt. Außerdem hatte eine Teilnehmerin zwar Berufserfahrung in der Oberstufe, aber nicht in 5/6VWO. Einige Teilnehmer waren außerdem nicht sehr mit der Thematik des Ruhrgebiets vertraut. Dies alles sollte für eine weitere Untersuchung oder Erweiterung der vorliegenden Studie berücksichtigt werden: in einer Fokusgruppe sollten Deutschlehrer teilnehmen, die sich mit den unterschiedlichen Konzepten des landeskundlichen Lernens und mit CLIL auskennen, Erfahrung in 5/6VWO haben und sich auch einigermaßen mit dem Ruhrgebiet auskennen. Außerdem wäre es wünschenswert und erstrebenswert, mehr als vier Deutschlehrer in der Fokusgruppe einzubeziehen, da die Zahl der Teilnehmer nun (zwar aus praktischen Gründen) zu niedrig ist um allgemeine Rückschlüsse über die Bedürfnisse der Lehrenden in den Niederlanden insgesamt zu ziehen.

Zweitens sollte angemerkt werden, dass die Bedürfnisse für den landeskundlichen Unterricht seitens der Schüler aufwendiger untersucht werden müssen. Eine Umfrage bei Schülern aus 5/6-VWO verschiedener Schulen wäre denkbar, um spezifischere Fragen zum landeskundlichen Unterricht zu stellen und die Bedürfnisse der Schüler besser aufzuzeichnen.

An dritter Stelle gilt, dass auch die Vorkenntnisse der Schüler zum Thema ‚Ruhrgebiet' aufgezeichnet werden sollte. Erst dann wird es möglich, das Material gut an den Vorkenntnissen der Schüler anzuknüpfen, ohne es bereits am Anfang des Materials zu Wissenslücken kommt.

Im Rahmen dieser Arbeit gilt viertens, dass es nicht möglich war, das Unterrichtsmaterial im Deutschunterricht zu testen. Es konnte nicht geprüft werden, ob das Material tatsächlich in der Praxis

verwendbar ist und auch zu den gewünschten Ergebnissen führt. Dies sollte bei einer Erweiterung dieser Studie im Form einer summativen Evaluation untersucht werden. Bei einem Einsatz in der Unterrichtspraxis könnte außerdem noch geschaut werden, wie viel Zeit Schüler für bestimmte Aufgaben brauchen, damit für Lehrer eine bessere Zeiteinschätzung des Materials möglich wird.

An fünfter Stelle gilt, dass es noch viele Möglichkeiten zur Erweiterung des Unterrichtmaterials gibt. So könnten noch Aufgaben zur Aktualität hinzugefügt werden und sollte der Handel mit dem Ruhrgebiet noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Diese und mehrere Tipps sind den Interviews zu entnehmen und könnten näher betrachtet werden. Viele (didaktisch) notwendige Ergänzungen sind bereits im Material hinzugefügt und sind in der Endversion des Materials anwesend.

Zum Schluss gilt, dass das entwickelte Material noch mit einer Lehrerhandreichung ergänzt werden sollte. Lehrer könnten dann tatsächlich mit dem Material arbeiten, was nun noch nicht einwandfrei möglich ist, weil Lehrer die Aufgaben nun immer auch selbst machen müssen, bevor Schüler daran arbeiten können. Außerdem können die didaktischen Überlegungen zum Material in einer solchen Lehrerhandreichung erklärt werden.

Insgesamt hat das Material zwar einen guten Anstoß zu einer Kombination von sprachlichem und inhaltlichem Lernen im niederländischen Deutschunterricht anhand des 4C-Modells gegeben. Es gibt aber genügend Anregungen zur Erweiterung der vorliegenden Arbeit, die den praktischen Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätten.

8 Literaturverzeichnis

Altmayer, C. (2006). Kuturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde'. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, S. 44-59.

Altmayer, C. (2008). Von der ‚interkulturellen Kompetenz' zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen'. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, R., Tschirner, E. (Hrsg.), *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language* (S. 28-41). München: IUDICIUM Verlag GmbH.

Bettermann, R. (2010). Sprachbezogene Landeskunde. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1454-1465). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Blell, G., Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache,* 19(1), S. 77-96.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections. In: *Languages for Intercultural Commuication and Education: Vol. 17.* Clevedon: Multilingual Matters.

Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: planning for effective classrooms. In: Masih, J. (Hrsg.), *Learning through a foreign language. Models, methods and outcomes* (S. 46- 62). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Coyle, D., Hood, P., & Marsch, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Graaff, R. (2013). *Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs.* Utrecht: Universiteit Utrecht.

DIA. (2011). Belevingsonderzoek Duits 2010. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Elos. (2013). *Common Framework for Europe Competence (CFEC).* http://www.europeesplatform.nl/elos/wp-content/uploads/sites/3/2013/12/Elos-CFEC-2013-NED.pdf (Zugang: 21.10.2015).

European Commission. *Basic skills.* http://ec.europa.eu/education/policy/school/math_en.htm (Zugang: 21.10.2015).

Europäische Union. (2006). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=EN (Zugang: 21.10.2015).

Groenewold, P. (2005). Läßt sich ein Land erlernen wie eine Fremdsprache? Überlegungen zu einem – unerlaubten? - Vergleich. *Info DaF,* 32(6), 515-527.

Grünewald, M. (2010). Landeskundliche Gegenstände: Politik und Gesellschaft. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1484-1492). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Hackl, W. (2010). Informationsbezogene Landeskunde. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1465-1471). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Hallet, W. (1999). *Ein didaktisches Modell für den bilingualen Sachfachunterricht: The Bilingual Triangle.* In: Neusprachliche Mitteilungen Jg. 52(1), 23-27.

Koreik, U., & Pietzuch, J. P. (2010). Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1441-1454). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

Kwakernaak, E. (2013). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Lightbown, P.M. (2014). *Focus on Content-Based Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Onderwijsinnovatiegroep. (2013). Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen. Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo. Utrecht: Levende Talen. https://www.levendetalen.nl/docs/201305221159212165.pdf (Zugang: 09.01.2016)

Stryker, S. B., Leaver, B.L. (1997). Content-Based Instruction: From Theory to Practice. In: Stryker, S.B., Leaver, B.L. (Hrsg.), *Content-Based Instruction in Foreign Language Education. Models and Methods* (S. 3-28). Washington D.C.: Georgetown University Press.

Van den Akker, J., Thijs, A. (2009). Leerplan in ontwikkeling. Enschede: SLO.

Van den Akker, J. (2010). Curriculum Design Research. In: Plomp, T., Nieveen, N. (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007* (S. 37-52). Enschede: SLO.

Woolfolk, A., & Hughes, M. (2013). Psychology in education (2nd ed.). Harlow: Longman.

Zeuner, U. (2010). Interkulturelle Landeskunde. In: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1472-1478). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

ANHANG

Anhang [A]: Interviewfragen (1. Interview)

Opening van het interview, introductie van het scriptie-onderzoek.

1. Een paar formaliteiten: hoe oud ben je, hoeveel jaar docentervaring heb jij in het algemeen en hoeveel jaar docentervaring heb jij in de bovenbouw van de havo/vwo?
2. Welke thema's behandel jij in de praktijk met Landeskunde?
3. Welke thema's zouden leerlingen idealiter aangeboden moeten krijgen?
   3.1. Welke kennis over het Ruhrgebied zouden leerlingen jouw inziens moeten hebben?
4. Wat voor opdrachten (en wat voor vorm opdrachten) laat jij leerlingen in de praktijk uitvoeren bij Landeskunde?
5. Welke mate van lagere-orde-denken (kennen, verklaren, ordenen) en hogere-orde-denken (analyseren, creëren) pas jij in de praktijk toe bij (de opdrachten voor) Landeskunde?
6. Welke mate van lagere-orde-denken en hogere-orde-denken is gewenst bij Landeskunde?
   6.1. Bij discrepantie tussen 6 en 6.1: wat is de oorzaak hiervan?
7. Wat voor opdrachten zijn gewenst om aan leerlingen in de praktijk te geven bij Landeskunde?
   7.1. Wat voor opdrachten zou je leerlingen willen laten uitvoeren op het moment dat leerlingen zich bezig moeten houden met een regio uit de doeltaalland?
8. Welke rol speelt jouw inziens de ontwikkeling en het oefenen van taalvaardigheid bij Landeskunde?
   8.1. Staat jouw inziens de inhoud, de taal of een combinatie van beide bij Landeskunde centraal en waarom?
9. Zorg jij er in de praktijk voor dat leerlingen zich ook qua taalvaardigheid ontwikkelen op het moment dat 'Landeskunde' besproken wordt? Zo ja, hoe? Zo nee, waarom niet?
10. Wat zouden leerlingen idealiter qua taalvaardigheden moeten doen c.q. oefenen bij Landeskundeopdrachten?
11. Welke rol spelen regiospecifieke termen in jouw ogen bij de Landeskundeles? ('vaktaal', termen die bij een regio horen: Zeche, Bergbau, Industriekultur)
12. Is het de taak van Landeskunde om (nieuw) idioom en (nieuwe) grammatica expliciet aan te bieden?
13. Wat is volgens jou het 'doel' van Landeskunde?
    13.1. Hoe kan dit doel het beste bereikt worden?
    13.2. Hoe toets jij bij de leerlingen of dit doel bereikt is?
14. Op welke manier zorg jij ervoor dat leerlingen door de Landeskundeles zich bewuster worden van zaken die in het doeltaalland en op internationaal niveau spelen (en daarmee de leerlingen tot internationaal burger 'gevormd' worden)?
15. Heb jij nog laatste opmerkingen of input over alles wat we besproken hebben?

Dankwoord en afsluiting van het interview.

Anhang [B]: Interview mit Interviewpartner 1
Datum: Donnerstag, den 29.10.2015, 14:00

Fettgedruckt: Interviewer
Kursiv: Interviewte

Welke thema's, welke inhoudelijke dingen heb je in de les behandeld als het gaat om Landeskunde?
Ik kan me herinneren aan het gebruik van Kaffee en Kuchen, andere eetgewoontes, hoe feesten gevierd worden, de dialecten die men spreekt. Ook culturele gewoontes zoals het gebruik van 'du' en 'Sie'. Het laten zien van verschillende landschappen, de uitwisseling in het grensgebied van het woon-werkverkeer. Wat ik zelf dan aandroeg was dat je in de jaren '60 in Nederland weinig tv-zenders had, maar wel Duitsland 1 en 2, dus de kennis van het Duits, het kunnen verstaan daarvan, kon worden aangenomen.

En specifiek in de bovenbouw? Worden alle door jou genoemde thema's daar ook behandelt? '
Het hing echt van de methode af. Je had vaak in de methodes een apart blokje 'Landeskunde'. Daar kwam je dan wel en niet aan toe. En wat je dan zelf ook doet, is dat als je een tekst met de leerlingen leest, of je behandelt een grammaticathema, en het komt zo ter sprake, kun je eens zo'n eigenheid van dat land en dat volk aan bod te laten komen. Maar dat is dan meer een beetje ad hoc.

Gaat het met name om cognitieve kennis, zoals weetjes en feitjes, of ook over attitudes of communicaties?
Hoe ze denken over thema's bijvoorbeeld? Dat wij wat liberaler zijn bijvoorbeeld over euthanasie of abortus? Ja, dat kwam wel aan de orde, maar bij mij niet zo prominent. Nee, nee.

Welke inhoud, thema's zouden idealiter bij Landeskunde aangeboden moeten worden aan leerlingen?
Wat hun leefwereld hier in Nederland is en hoe dat bij Duitse jongeren is, lijkt mij een heel belangrijk punt. Dus dat ze ook leren te relativeren en leren inzien dat ze wellicht net zo denken als heel veel Duitse jongeren, maar ook dat er verschillen zijn. En ook dat er verschillen zijn in de relatie tussen de Duitse jongeren en de volwassenen. Hoe het er op Duitse scholen aan toe ging en nog toe gaat. Dus dat lijkt mij belangrijk, dat ze dus door de Landeskunde ook zichzelf in verhouding zetten tot een ander volk.

Maar leerlingen vinden het altijd leuk om nieuwe weetjes over zo'n land en zo'n volk te leren, dat vinden ze sowieso leuk. En soms komen ze ook met vooroordelen of verhalen, van thuis, en dat je daar dan als docent iets tegenover zet of op in gaat. Speelde vroeger natuurlijk veel meer dan nu. Het ging dan om de oorlog, het voetballen, dat is nu veel minder, die vooroordelen. Maar dat vind ik ook de functie van Landeskunde, dat je leerlingen hun vooroordelen en oordelen laat relativeren. Of in ieder geval laat zien hoe het ook anders kan, hoe anderen denken.

Welke kennis over het Ruhrgebied zouden leerlingen jouw inziens moeten hebben?
Over hoe het vroeger was, als Industrielandschaft. Ik weet wel dat toen ik als kind met mijn ouders vroeger door het Ruhrgebied reed, op weg naar een vakantieoord, dat het altijd nevelig was, grauw, van de uitstoot van de fabriek. Dus hoe het vroeger was, die industrie, dat mijngebied. En hoe het nu is, in de zin van cultureel, qua architectuur, qua landschap, het is allemaal heel anders geworden. Ik vind, wetende dat dat de leerlingen aan zal spreken, qua voetbal ze ook één en ander weten of moeten weten. Dat 'Pott', dat grote voetbalclubs daar bij elkaar zitten (Dortmund, Schalke), waar ook Nederlandse voetballers zo af en toe spelen. Ik denk aan de muziek; ouderwets misschien tegenwoordig, maar Grönemeyer is een voorbeeld daarvoor. Dat je ook via de muziek zo'n ingang vindt. Dat zijn de dingen die mij te binnen schieten. Ik ben geen grootkenner van het Ruhrgebied, maar dit zijn de dingen die ik zou aansnijden en waarvan ik vind dat ze dat moeten weten. Maar vooral de

ontwikkeling denk ik, van wat het vroeger was en van wat het nu is. Van industrie naar kunst zou je kunnen zeggen, zoals ik het weet.

Dus dat zowel de historische ontwikkeling belicht wordt als ook e.e.a. opgehangen wordt aan, kort gezegd, moderne populaire cultuur zoals voetbal en muziek?
Ja, inderdaad. Wat me nu ook te binnen schiet is literatuur. Een bekende schrijver van literatuur dat in het Ruhrgebied speelde, inmiddels overleden, is Max von der Grün. Hij was één van de belangrijkste vertegenwoordigers van de Arbeiterliteratur. Hij was zelf mijnwerker geweest, dus zijn eerste romans gingen over het leven als mijnwerker. Dus je zou dan ook de literatuur erbij kunnen pakken. En het is een heel toegankelijke schrijver, die niet al te moeilijk schrijft, dus haast non-fictie. Dus inderdaad, vanuit die invalshoeken kun je zo'n regio bekijken.

Terug naar de praktijk: wat voor opdrachten heb jij de leerlingen gegeven als Landeskunde werd besproken?
Een presentatie houden over een stad in het Ruhrgebied en zoek daar zaken over op, een opstel erover schrijven. Een fotocollage maken. Ik moet je eerlijk zeggen, het was bij mij eigenlijk nooit echt een apart onderdeel van de les. Soms een illustratie van iets, even een klein onderdeel van de les, maar nooit met echt grote opdrachten eraan verbonden. Af en toe toen we dan naar Berlijn gingen, in de jaren '90. Toen hadden we een aantal aspecten van Berlijn aangeboden en als leerling kon je over één van deze aspecten een werkstuk maken. En dat diende dan weer als voorbereiding op de werkweek, dat kon ik me wel herinneren.

Welke mate van lagere-orde-denken (verzamelen, ordenen, kennis reproduceren, etc.) en hogere-orde-denken (creëren, analyseren, etc.) pas jij toe in de praktijk bij Landeskunde?
Leerlingen heb ik zaken laten presenteren, maar dat was meer de reproductie van kennis. Dus informatie voor de toer weten. Ja, dat was het wel eigenlijk. Ik kan me niet herinneren dat ik leerlingen ooit iets heb laten creëren.

Is dat hogere-orde-denken wel gewenst?
Ja, zeker in de bovenbouw vwo. Maar dat moet je dan wel meer stimuleren dan ik vroeger gedaan heb. En ik denk ook dat ze dat heel leuk zullen vinden, om zelf zo iets te moeten produceren.

Waarom is dat in de praktijk eigenlijk niet voorgekomen dat leerlingen opdrachten kregen waarbij hogere-orde-denken werd toegepast?
Misschien heb ik er zelf te weinig aandacht en te weinig tijd aan besteedt. Dat er toch teveel die focus lag op de grammatica, de examenonderdelen, en dat je dan Landeskunde doet als je wat tijd over had. Ook als ik om mij heen keek leek Landeskunde al dan niet meer een hobby van een docent. Die docent die er meer over weet, vertelt er ook meer over, en de docent die er minder van weet, minder. Het leek meer een vrijblijvend iets.

Wat voor opdrachten zouden leerlingen idealiter aangeboden moeten krijgen bij Landeskunde?
Opdrachten waarbij je door een stad gaat, een speurtocht door een stad. Meer zou ik nu even niet weten.

Wat voor opdrachten zou je leerlingen aanbieden wanneer je je bezig houdt met een regio in het doeltaalland, zoals in dit concrete geval het Ruhrgebied?
Je zou natuurlijk kunnen kijken wat er in de Nederlandse geschiedenis qua mijnwerkers is geweest en met hoe dat in de muziek en de literatuur terug is gekomen. En dat vergelijken met het Duitse taalgebied. Dus een beetje in de contrastieve sfeer.

Landeskunde is een onderdeel van het talenonderwijs. In hoeverre speelt bij Landeskunde de taalontwikkeling nog een rol volgens jou?
Dat leerlingen door de Landeskunde de taal weer beter leren? Het lijkt mij logisch dat je de taal beter leert beheersen als jij bronnen gaat bestuderen, dus meer gaat lezen, en functioneel, omdat je iets zoekt en dingen in het Duits verwoordt. Dus het lijkt mij evident. En als dat betekent dat ze misschien een keer in Duitsland een interview met iemand hebben, daar informatie gaan inwinnen, en spreekvaardigheid daarbij ook functioneel gebruikt wordt, denk ik zeker dat als je Landeskunde een belangrijk deel van het onderwijs maakt, je alle vaardigheden daar zeker op aan kunt gaan hangen. Dus dat gebeurt dan impliciet. Ja, dat denk ik wel.

De combinatie lijkt mij wel het meest ideale. Want dat heeft er toch ook mee te maken dat je altijd binnen de marges moet werken dat er een examen gehaald moet worden, dat er op een bepaald niveau gepresteerd moet worden. En als je dan Landeskunde alleen zou doen als een soort hobby, waar we het net over hadden, of als een leuke afwisseling van de les of dat je leerlingen ermee enthousiast maakt voor jouw vak, dat zou ik te mager vinden, te weinig vinden. Het zou een ideale mix zijn als je daarmee ook de vaardigheden traint.

Kunnen wij die vaardigheden ook ergens aan op hangen?
Aan het ERK, ik denk het wel. Je kan natuurlijk wel als ze bronnen moeten gaan lezen, ook kijken of dat op het gewenste CE-niveau is bijvoorbeeld. Dat lijkt mij zeker.

Heb jij ervoor gezorgd dat leerlingen zich ook qua taalvaardigheid ontwikkelen bij Landeskundeopdrachten? En zo ja, hoe?
Ja. Dat ze zelf opstellen erover schrijven, dus schrijfvaardigheid. Dat ze medeleerlingen erover interviewen. Het ERK speelde vroeger echter nog sowieso geen rol, dat is meer iets van de laatste jaren. En in de laatste jaren heb ik er ook niet veel aandacht meer aan besteed. Dus nee, ophangen aan het ERK en opletten aan het niveau, nee, dat is niet gebeurd.

Uit welke overweging is het niet gebeurd dat er niet gekeken is naar het ERK, dat er geen niveaumetingen zijn gedaan?
Ik stond er eigenlijk niet bij stil, omdat het eigenlijk een positie in de hoofdstukken had van 'iets extra's'. Je hebt de taalvaardigheden gehad en dan nog een stukje Landeskunde, alsof dat niets met elkaar te maken had. Het werd echt apart geparkeerd in zo'n hoofdstuk. En als je er dan zelf in de lessen aandacht aan besteed, was het niet om op te hangen aan een taalvaardigheidsniveau. Ik denk dat als dat wel gebeurd, Landeskunde een veel serieuzere positie zou kunnen krijgen. En dat is gelijk een ideale manier om die taalvaardigheid in functionele situaties te kunnen oefenen. Want je gaat in Duitsland informatie vragen bijvoorbeeld.

Welke concrete aspecten van taalvaardigheden zouden leerlingen moeten doen of moeten toepassen bij Landeskundeopdrachten?
Het begint met het reproduceren van kennis, dat is de eerste fase. Ik zou het dan ook heel goed vinden als ze dat zouden kunnen gaan vergelijken met hoe ze zelf leven/denken/vinden.

En de verschillende taalvaardigheden (lezen, schrijven, luisteren, spreken en gesprekken voeren), in welke mate krijgen die een rol in de les?
Ik denk dat lezen en spreken/schrijven het grootste aandeel zal krijgen, vermoed ik. Je leest iets en je deelt dat uiteindelijk met medeleerlingen, al sprekend of schrijvend. In laatste instantie pas luisteren.

Welke rol spelen regiospecifieke termen bij Landeskunde? Moeten leerlingen bepaalde termen kennen, zoals voor het Ruhrgebied de woorden 'Zeche' en 'Industriekultur'?
Ik denk dat het bij de weetjes hoort, van 'wist je al?' of 'wist je dat ze dat zo zeggen dan?' Het woord 'Bescherung' bij Kerst bijvoorbeeld, dat zou dan een voorbeeld zijn van een weetje. Maar in hoeverre het belangrijk is dat ze dat zelf in een context kunnen gebruiken, dat vraag ik mij af, dat weet ik niet. Een woord als 'Zeche' is wel een belangrijk woord. Het komt soms voor op het examen en het wordt ook gebruikt als uitdrukking, ''die Zeche bezahlen''. Dus dan vind ik het goed als je dat weet, dat je dat snapt. Maar dat hangt een beetje van het woord af denk ik. Ik vind niet dat leerlingen het hele apparaat van vaktermen actief moeten beheersen hoor. Je zou daar ook nog een verschil in kunnen maken: dat ze het wel passief beheersen, maar niet perse actief. Ik denk dat ik daar wel naartoe zou neigen, dat leerlingen het wel passief beheersen, dus dat ze het herkennen, maar niet dat ik zou verwachten dat ze het paraat moeten hebben als ze zelf moeten gaan praten.

Is het de taak van Landeskunde om (nieuw) idioom en (nieuwe) grammatica expliciet aan te bieden?
Niet primair lijkt mij, maar het kan natuurlijk wel mooi meegenomen zijn. Nee, dat lijkt mij niet primair de taak. Maar ik kan me het wel voorstellen dat je een hoofdstuk binnen een methode dan zo opbouwt, dat je dan het Ruhrgebied in dit geval dan kiest, dat onderverdeelt in bepaalde steden en dingen van het Ruhrgebied die je wilt behandelen. Dat je dan opdrachten binnen dat hoofdstuk verzint, waarbij je dus inderdaad het gewone idioom dat leerlingen moeten beheersen aan de orde brengt.

Wat is volgens jou het hogere 'doel' van Landeskunde in het algemeen?
Ik denk leerlingen bewust maken dat wat ze op school leren niet iets theoretisch is, maar iets wat in de praktijk voorkomt, functioneert. Ze zeggen wel eens, Latijn is een dode taal, maar Duits niet. Maar als je het alleen maar op school uit een boekje leert, dan lijkt het nog steeds een dode taal. En dat het dus gewoon door mensen gesproken wordt zoals jij en ik, die misschien soms een andere culturele gewoonte hebben, maar ook een heleboel dingen hetzelfde, en dat het vlakbij is, een bepaalde geschiedenis heeft. Dat is wel het belang van Landeskunde, dat je dat laat merken aan de leerlingen.

En hoe kan dat doel jouw inziens het beste bereikt worden?
Door er toch veel meer aandacht aan te besteden dan dat nu gebeurd en gebeurd is in het verleden. Niet alleen bij mij, maar ook bij anderen. Dit uit de sfeer van het hobbyisme trekken van een docent, en het een substantieel deel van de leergang maken. Ik denk dat als een hoofdstuk begint met Landeskunde en je daaruit de verschillende vaardigheidsopdrachten bestudeert, heb je een heel andere opbouw dan wanneer je grammatica, lezen, luisteren en aan het einde nog een blokje Landeskunde ''voor als je tijd over hebt'' vindt. Alleen al die volgorde zegt iets. Dus ik denk een prominentere blik geven in methodes.

Je hebt gezegd dat leerlingen moeten leren inzien dat dingen die op school geleerd worden, in de praktijk voorkomen. Hoe toets jij of dit doel bereikt is bij de leerlingen?
Je zou ze dus brieven kunnen laten schrijven aan Duitse instanties, dus antwoorden terugkrijgen. Je kan ze naar Duitsland laten gaan en opnames laten maken van wat ze daar gezien en gedaan hebben. Ik kan mij herinneren dat er wel eens twee leerlingen voor hun profielwerkstuk naar Münster zijn geweest en daar gepraat hebben met professor Wielinga over vooroordelen. Zij kwamen uiteindelijk ook terug met een verslag van dat interview. Dat zijn dus dingen waarbij ze bewijzen dat ze dingen gedaan hebben.

In Europa hebben we tegenwoordig het CFEC, een Europees referentiekader over Europese competenties. Daarin staat beschreven wat leerlingen moeten kunnen als Europees burger. Op welke manier heb jij ervoor gezorgd dat leerlingen door de Landeskundeles zich bewust zijn geworden van dingen die in het doeltaalland spelen en op internationaal niveau spelen?
Om eerlijk te zeggen: niet. Dat denk ik echt, ja. Wel tot een burger, maar dat hele aspect van Europees burger, dat moet dan wel heel impliciet zijn gebeurd, zonder dat ik het weet. Maar echt niet expliciet,

nee. Dat heeft in die 35 jaar nooit in mijn denkwijze gezeten als docent Duits, dit aspect. Dat zeg ik je eerlijk.

Zou het jouw inziens wel een belangrijk aspect moeten worden, kunnen worden?
Moeten weet ik niet, kunnen wel, maar moeten, wat mij betreft, niet. Ik denk dat ook wel dat we de hoofdtaak hebben om leerlingen enthousiast te maken voor en deskundig maken in de Duitse taal en letterkunde. Dus als er dit soort dingen nog bijkomen is dat mooi en als school als geheel doe je dat natuurlijk. Je bent een onderdeel van een docententeam en een school die dat doet. Maar bij maatschappijleer is dit daar natuurlijk wat geschikter voor. Dus het zou mooi zijn als je dat mee kunt nemen, maar het zou voor mij geen hoofddoel zijn.

Is er behoefte aan dat leerlingen middels Landeskundeopdrachten zich internationaal oriënteren in de lespraktijk voor het vak Duits?
Bij mij niet direct, nee. Bij leerlingen denk ik ook niet, maar dat is meer omdat een leerling van het 'internationaal burger zijn' niet erg enthousiast zou worden. Tegelijkertijd mis je denk ik wel een kans als je het zo zou stellen. Je hoeft geen internationaal burger te worden, je bent het. Maar ik zou niet weten, met wat voor opdrachten je daarvoor zou moeten komen, nee.

Heb jij nog laatste opmerkingen of input die je wilt geven betreffende alles wat we besproken hebben?
Ik heb eigenlijk niet echt een vraag meer. Ik ben meer benieuwd naar wat er uitrolt qua materiaal.

Zijn er nog behoeftes die jij wilt uitspreken als het gaat om zaken die je hebt gemist bij Landeskunde tot op heden uit het perspectief van jou als docent?
Nou, de link met de taalvaardigheden. Het was eigenlijk altijd een 'lekker hapje tot slot', waar je dan vaak niet aan toe kwam. De verwevenheid met de taalvaardigheden heb ik altijd een beetje gemist.

Bedankt voor jouw input en de tijd die je hiervoor hebt genomen.
Graag gedaan!

Anhang [C]: Interview mit Interviewpartner 2
Datum: Montag, den 02.11.2015, 13:30

Fettgedruckt: Interviewer
Kursiv: Interviewte

NB: de 'methode' is ook te lezen als 'de leergang'.

Welke thema's, welke inhoudelijke dingen heb je in de les behandeld als het gaat om Landeskunde?
Nou, de methode (Neue Kontakte, nieuwe druk) biedt eigenlijk weinig ruimte. Ze focussen heel erg op literatuur en maar weinig op Landeskunde, behalve dan de filmpjes die je af en toe laat zien die bij de methode horen. Ik vind het vaak wel belangrijk dat er wel een beetje Landeskunde in terug komt, dat is vaak makkelijk te doen rond thema's, zoals 9 november, iets over de Muur, met Kerst (hoe wordt het in Duitsland gevierd?). Dat zijn makkelijke punten om op aan te haken. Ik heb ook een paar boekjes over Landeskunde, zoals 'Generation E' en 'DACH', waarin het dus ook gaat over de gebieden in Duitsland: over Hamburg als grootste haven, over hoeveel Bundesländer Duitsland heeft. Dat zijn dan opdrachten zo tussendoor, een soort 'Duitsland-quiz'-achtig, ook voor Zwitserland en Oostenrijk. Dat kopieer ik dan vaak uit zo'n boekje, dus bijgezocht materiaal. Maar als je ook naar het nieuws kijkt, is dat natuurlijk ook al Landeskunde.

Welke inhoud, thema's zouden idealiter bij Landeskunde aangeboden moeten worden aan leerlingen?
Ik zou het zelf wel prettig vinden als er, vanuit de methode dan natuurlijk, er ook een onderdeel Landeskunde is. Zeker in de bovenbouw atheneum heb je de taalvaardigheid, waar ze zeker al best wel een pittig niveau voor zouden kunnen krijgen. En dan komt er literatuur. Maar ik denk dat als je goed een taal wilt leren, je ook moet weten wat voor soort mensen daar wonen, wat de gebruiken daar zijn (hoe ze Kerst vieren, etc.). Er zijn verschillen in gebruiken tussen Duitsland en Nederland, die in de methode helemaal niet aangereikt worden. Maar ik denk ook niet dat elke docent Duits die verschillen weet. Dat zijn dingen die je, doordat je er komt en uitzoekt, leert, maar heel veel verschillen, daar ben ik niet mee opgegroeid, dus die weet ik dan niet. Dus ik zou het wel prettig vinden, als er een materiaal is waarin er thematisch wat uitgelegd wordt over Duitsland. En dan niet alleen maar met een video'tje waar je naar moet luisteren zoals Na Klar! dat een paar jaar geleden had.

Gaat het met name om cognitieve dingen die aangeboden zouden moeten worden?
Cognitief ook, maar ook met name ervaringen. Dus dat leerlingen moeten nadenken en vergelijken. Dat leerlingen leren dat een cultuur anders is en op welke manier anders, en dat leerlingen dan ook gaan nadenken over hun eigen cultuur. Uitwisseling doen we dan op school wel, elke derde klas gaat naar Duitsland, dus daar zit natuurlijk ook heel veel Landeskunde en internationalisering in. Leerlingen zitten dan ook in Duitsland in gastgezinnen. Daar merken ze dan ook bijvoorbeeld dat iemand het 'witte brood' zo raar vindt. Eigenlijk is het best jammer dat er geen lesmateriaal is waarin die dingen staan, dat ze merken dat Duitsland heel veel soorten brood heeft en dat typisch Duits is.

Welke kennis over het Ruhrgebied zouden leerlingen jouw inziens moeten hebben?
Belangrijk is denk ik dat daar juist het economische hart van Duitsland ligt, en dat als leerlingen ooit in hun verdere leven iets met Duitsland of met Duits zullen gaan doen, dat de kans groot is dat ze met die regio in aanraking gaan komen. Dat ze dus ook wat beroepszaken weten: hoe ga je om met collega's, wat is normaal? Welke status heeft de auto in dat gebied? Hoe wonen die mensen? Dat ze ook de praktische dingen leren en weten, dat ze dingen leren waar ze misschien nu nog niet aan toe zijn. Maar ook wat algemene dingen, de bezienswaardigheden in die regio. En ook wat het Ruhrgebied überhaupt inhoudt, welk gebied dat dan eigenlijk is.

Wat voor opdrachten geef jij aan leerlingen gegeven als Landeskunde wordt besproken?
Nou, de laatste les was dan zo'n 'Deutschlandquiz' met vragen en moesten leerlingen tekstjes bij plaatjes zoeken. Eigenlijk klinkt het heel kinderachtig, maar dat was voor atheneum-5. Het materiaal was best wel voor dat niveau geschikt. En ook laat je vaak een filmpje zien en stel je er wat vragen bij, dus dat leerlingen hun mening moeten geven. Recentelijk hadden we bijvoorbeeld iets over de 'Flüchtlingskrise', dat is dan ook wel Landeskunde. Ook gebruik ik, dat heb ik laatst ontdekt, het 'Frühstücksei' van het Duitsland Instituut. Dat is geniaal: filmpje, vragen, mening vormen en spreekvaardigheid kun je dan dus heel mooi koppelen aan Landeskunde denk ik, dus dat leerlingen hun mening en ideeën over een thema moeten vormen en daarover dan praten.

Welke mate van lagere-orde-denken (verzamelen, ordenen, kennis reproduceren, etc.) en hogere-orde-denken (creëren, analyseren, etc.) pas jij toe in de praktijk bij Landeskunde?
Ik denk dat het meer lagere-orde dingen zijn, omdat het vaak voorgegeven materiaal is. En ik vind het vaak voor de bovenbouw sowieso wel pittig: wat voor materiaal biedt je aan wat op hun niveau ook aanspreekt om daarover te praten. Dus als ik het heb over Landeskunde, blijf je toch wel een beetje hangen op de simpele dingen zoals Kerst en bedenk ik, wat voor opdracht ik nu weer ga bedenken. Als je het hebt over hoe Duitsers Kerst vieren bijvoorbeeld, ja, dat is toch wel lagere-orde denken, voor de onderbouw. En dan vraag ik me af hoe ik dat naar de bovenbouw kan tillen, dat gebeurt veel minder.

Hoe komt het dat er minder vaak een sprong wordt gemaakt naar hogere-orde-denken?
Omdat het lastiger vinden is qua materiaal. Er is meer materiaal voor de onderbouw beschikbaar, de basisdingetjes. Het is de vraag hoe dat uit te bouwen is naar materiaal dat voor atheneum-5 interessant is. Over Kerst bijvoorbeeld, dan kom je toch vaak uit op het analyseren van een tekst, een Kerstverhaal ofzo. Maar eigenlijk is dat supersuf en wil je dat niet erbij doen. Net zoals die zoekopdrachtjes, ''kijk op Internet en kijk welke Kerstmarkt het grootst is''. Dat zijn de basisdingen in de hoop dat leerlingen die kleine dingetjes meepikken.

Je sprak net over methodes die je hebt aangeschaft, namelijk DACH en Generation E. In hoeverre komt lagere-orde en hogere-orde-denken daar voor?
Generation E heeft dus wel opdrachten voor de hogere-orde, omdat ze meer doorvragen op mening. Maar uiteindelijk zijn de opdrachten, die meer gericht zijn op Duitsland als Europees land, wel vergelijkend. Je hebt een tekstje met wat vragen, waarbij ze vragen hoe een bepaald iets in 'jouw' land is. De opdrachten in DACH hebben wel echt de kennis over het land als doel. Leerlingen leren op zich daarmee best wel leuke weetjes, maar niet dat ik met die inhoud al mijn doelen in een hele les kan halen met spreekvaardigheid, lezen, luisteren, etc.

Zou je die lesdoelen wel kunnen halen op het moment dat je hogere-orde-opdrachten zou aanbieden?
Zeker voor de bovenbouw zou ik dat wel doen. Je hebt in de bovenbouw namelijk het boek, en dat boek is een middel op een hoger taalniveau te bereiken. In de toetsweken hebben we vaak ook vaardigheidstoetsen, dus niet perse een hoofdstuktoets, waarvoor we de SO's hebben. Het zou dus wel heel goed kunnen om een thema uit de Landeskunde te nemen en die te combineren met zaken als het geven van een mening.

Landeskunde zou het onderwerp van een hoofdstuk moeten worden waaraan de taalvaardigheden worden opgehangen?
Dat zou ik wel leuk vinden. Wat je vaak ook ziet in de methode, is dat je teksten hebt over bijvoorbeeld de Umweltzone. Dan vraag ik aan de leerlingen om de opdrachten bij die tekst te maken, maar dan vragen leerlingen doorgaans als eerste wat Umweltzones eigenlijk zijn. Dat thema is dus niet ingebed in de methode, dat onderwerp is niet als zodanig benoemd als Landeskunde-onderdeel, maar er wordt wel vanuit gegaan dat leerlingen het begrijpen. Ik denk dat er in de methode wel veel meer Landeskunde is dan dat wat wij zien, of waar wij aandacht aan besteden. Het moet duidelijker in het

boek neergezet worden bij welke opdracht of tekst er een thema uit de Landeskunde wordt aangehaald.

Wat voor opdrachten zou je leerlingen aanbieden wanneer je je bezig houdt met een regio in het doeltaalland, zoals in dit concrete geval het Ruhrgebied?
Dat vind ik wel lastig. Het vergelijken van regio's bijvoorbeeld; wat weten leerlingen eigenlijk van de regio Veluwe? Waarschijnlijk niet zo veel, dus je kunt niet vragen aan de leerlingen om die regio's te vergelijken. Ze moeten zich daarvoor namelijk eerst helemaal in de eigen regio verdiepen en dat is waarschijnlijk niet jou doel. Je zou ook eens kunnen kijken naar de religie in zo'n gebied, maar ook dat is iets waar ze in Nederland niet mee bezig zijn. Dus je zou het eigenlijk moeten koppelen aan een persoon die bij de belevingswereld van de leerling past, die in die regio woont en kijkt wat deze persoon doet, wat deze persoon in de vrije tijd doet, welke religie heeft deze persoon, hoe ziet een schooldag eruit. Dan kun je denk ik wel heel makkelijk de belevingswereld van zo'n leerling vergelijken.

En dan een fictief persoon, of een persoon die daar dan ook daadwerkelijk leeft?
Het mooiste zou zijn als er een persoon wordt genomen die daar daadwerkelijk leeft. Het meest ideale zou zijn als er een paar partnerscholen in Duitsland zijn die betrokken zijn bij de methode en op het moment dat je ermee aan de slag gaat, zijn er klassen in die regio beschikbaar waarmee je één of twee keer kunt corresponderen. Ik denk dat je dan het ideale plaatje hebt. Of desnoods, als de school er geld voor heeft, dat je er een keer als school naartoe gaat. Maar al is er maar even kort contact, juist door dat persoonlijke contact kun je de juiste informatie verkrijgen. Dat zou natuurlijk hartstikke leuk zijn.

Een fictief persoon is natuurlijk ook prima, maar dan zou het wel fijn zijn als het een echt iemand is die nu, of enkele jaren terug, daar geleefd heeft. En niet dat het een persoon is die continu in het boek terugkomt waarvan je denkt: dit is niet bepaald realistisch.

Gaat het dan met name om de vergelijking, dus dat leerlingen zich moeten vergelijken met deze persoon en met hoe deze persoon leeft?
Het punt is dat je wilt dat leerlingen de taal leren en dat ze kennis en ervaringen hebben van de mensen in het buitenland, van de taal die je leert. Dat ze naar verschillen zoeken. Ik noem nu wel heel erg vaak 'verschillen' en het is niet dat ik dat heel erg belangrijk vind, maar ik denk wel dat het heel gemakkelijk is. Als er niet vergeleken wordt, leren ze misschien ook wel minder omdat ze niet doorhebben wat juist die verschillen zijn.

Landeskunde is een onderdeel van het talenonderwijs. In hoeverre speelt bij Landeskunde de taalontwikkeling nog een rol volgens jou?
Als ik puur naar mezelf kijk, denk ik dat Landeskunde in de eerste plaats belangrijk is om meer kennis te krijgen van het land. Ik zeg tegen mijn leerlingen ook: ''we doen nu Landeskunde, omdat bij het vak Duits je niet alleen woordjes en grammatica moeten leren, maar je moet ook weten waarover we het hebben, dus dat je weet wat voor mensen er in Duitstalige gebieden leven en wat hun gebruiken zijn''. Dus leerlingen moeten in eerste instantie een idee hebben van welke taal ze nu eigenlijk aan het leren zijn.

In de bovenbouw van het VWO denk ik dat Landeskunde wel een heel mooi middel kan zijn om taalvaardigheid uit te bouwen. Die kinderen kunnen allemaal supergoed leren, dus geef je ze een SO, halen 9 van de 10 leerlingen er een heel mooi cijfer voor. Op het moment dat het op mening vormen aankomt, vrij spreken, vrij schrijven, dan vinden ze dat moeilijk, want dat wordt niet geoefend. En in het boek heb je dan nog thema's die niet helemaal aanslaan, die ze niet interessant vinden of waar ze helemaal niets mee hoeven, want wat moet je nou met het thema 'uni en beroep' als je daar op dit moment helemaal niet mee bezig bent. In principe kun je het qua taal laten opbouwen: wat heb ik nodig om bepaalde zaken te zeggen in het Duits?

Dus dat Landeskunde inderdaad een middel wordt om een taal te leren?
Ja. Maar wel een heel belangrijk onderdeel Landeskunde. Ik denk dat leerlingen veel te weinig Landeskunde leren, dat denk ik echt. Want ze leren in de 2e klas wel dat 'u' en 'jij', maar ze hebben er eigenlijk geen idee van hoe belangrijk dat is. En ze komen er ook nooit mee in aanraking, ze weten niet of dat wat ze zeggen, misschien wel heel onplezierig of onhandig is vanuit Duits oogpunt. Leerlingen moeten handreikingen krijgen om over dat soort zaken wel na te denken. Leerlingen in havo-2 weten dat verschil tussen 'u' en 'jij' nu wel, maar uiteindelijk blijft het daar wel bij en wordt er verder niets mee gedaan.

Zorg jij dat leerlingen zich ook qua taalvaardigheid ontwikkelen bij Landeskundeopdrachten? En zo ja, hoe?
Ik loop de vaardigheden even langs. Voor leesvaardigheid ligt in de bovenbouw de focus op de examenteksten. Sommige teksten zijn dodelijk saai, dus pak ik er een leukere tekst bij. Voor de toetsweek bijvoorbeeld deed ik een stukje Landeskunde en combineerde dat met leesvaardigheid: leerlingen lezen een tekst en maken daar wat vragen bij. Dat is dan niet het niveau van een examentekst, maar gaat het meer het oefenen van lezen en van Landeskunde. Dit is alleen niet heel vaak, behalve als de methode het als zodanig duidelijk aangeeft. Soms doe ik zo'n 'landeskundliches' thema wel behandelen, buiten de methode om, maar dan is het puur iets extra's.

Spreekvaardigheid combineer ik wel vaker met Landeskunde. Door het nieuws, door de val van de Muur, het Frühstücksei; daar zit wel Landeskunde in. En doordat ik dat Frühstücksei ontdekt heb, denk ik ook dat dat wel dat ik vaker met leerlingen kan praten over thema's.

Luistervaardigheid oefen ik vooral via de methode, omdat ik het heel lastig vind geschikt luistermateriaal te vinden en dan met name geschikte vragen voor dat materiaal te maken. Bovendien moet je ook kijken of dat wat je aanbiedt, ook valide om te toetsen met wat ze al kunnen. Maar goed, nieuws is natuurlijk wel deels luistervaardigheid.

Schrijfvaardigheid, ja, daar zit met name wel een ondergeschikte rol in waarmee we wel wat meer zouden kunnen doen. De toetsen van schrijfvaardigheid zijn met name gericht op het hoofdstuk, maar hebben doorgaans niet te maken met ook maar enig aspect van Landeskunde. Helaas.

Zou schrijfvaardigheid jouw inziens wel een equivalente rol moeten krijgen t.o.v. de andere vaardigheden?
Kijk, het schrijven van Landeskunde krijgt een leerling denk ik minder mee te maken. In dat opzicht is het belangrijker dat een leerling het kan lezen, schrijven en erover kan vertellen. Want wanneer zou een leerling over een landeskundliches thema nu iets gaan schrijven?

Het hoeft niet perse het schrijven over een landeskundliches Thema te zijn. Het kan ook het oefenen van schrijfvaardigheid middels Landeskunde zijn.
Ja, dat is hartstikke leuk. Natuurlijk. En vaak, als leerlingen het te moeilijk vinden om gelijk op iets mondeling te reageren, bied ik ze de mogelijkheid om eerst na te denken en op te schrijven wat ze zouden willen zeggen.

Welke rol spelen regiospecifieke termen bij Landeskunde? Moeten leerlingen bepaalde termen kennen, zoals voor het Ruhrgebied de woorden 'Zeche' en 'Industriekultur'?
Ik denk dat als je een gebied goed wilt leren kennen, als dat een doel is, dat je ook de begrippen die daarbij horen moet kennen. Ik denk niet dat dat je de geschiedenis van Berlijn kunt begrijpen als je de begrippen 'DDR' en 'Stasi' niet kent. En als die begrippen er voor het Ruhrgebied ook zijn, moeten die leerlingen dat ook weten. Dat maakt het voor leerlingen ook wel leuk, dat ze denken dat ze ook echt wat leren, iets nieuws.

Is het de taak van Landeskunde om (nieuw) idioom en (nieuwe) grammatica expliciet aan te bieden?
Het kan wel, maar je moet wel letten op het doel dat je voor ogen hebt. Als ik leerlingen bijvoorbeeld een tekst laat voorlezen, weten ze later niet waar de tekst überhaupt over gaat. Het doel is de uitspraak, daar letten ze dan ook op. Als je doel grammatica is, vraag ik me af, zeker bij VWO-leerlingen, of leerlingen ook de kennis van Landeskunde die erbij komt, dan ook oppikken.

Voor idioom moet je oppassen dat je geen woorden aanbiedt in een woordenlijstje, zoals Na Klar! een paar jaar geleden had, die je maar één keer in de hele schoolcarrière nodig hebt. Anders ga je jouw doel denk ik helemaal voorbij. Maar ook voor Bayern bijvoorbeeld, dan kun je een lijst met woorden neerzetten die in Bayern, in dat dialect, gebruikt worden. Maar of leerlingen die woorden moeten leren? Dat weet ik niet.

Zit daar nog een onderscheid tussen passieve en actieve woordenschat in?
Dat weet ik zeker, ja. Zorg ervoor dat je die woorden kent of herkent, maar niet dat je het actief moet kennen.

Welke rol kan het Europees Referentiekader (het ERK) überhaupt kunnen spelen bij Landeskunde?
Ik denk dat dat heel leuk is. Maar, ik werk op twee scholen, dat is makkelijk om te integreren als je veel zaken over jouw lessen zelf kunt bepalen en zelf kunt doen. Als je op een grote school werkt, moet je dus het hele curriculum omgooien, je moet veel meer dingen vastleggen met collega's. Dit is even puur een praktisch dingetje, waardoor de creativiteit en ook het gebruik van het ERK bij zulke dingen een beetje wordt beperkt.

Maar als je het zo aanbiedt dat de opdrachten in een module staat, kun je dan niet zeggen dat je gewoon die module volgt?
Ja, nee, precies. Ik denk ook dat je veel meer dat boek los mag laten, wat ook al meer gedaan wordt.

Wat is volgens jou het hogere 'doel' van Landeskunde in het algemeen?
Het algemene doel van Landeskunde is dat een leerling de cultuur leert kennen waarvan het de taal leert. Als ik nu Iraans zou leren, moet je bepaalde dingen van Iran weten en weten hoe bepaalde dingen daar werken, anders heeft het helemaal geen zin dat je die taal kent. En het contact met Duitsland is zo bekend dat men denkt dat men alles wel weet, maar uiteindelijk is dat niet altijd zo.

Hoe toets jij of dat doel bereikt is bij de leerlingen?
Dat wordt eigenlijk niet zo veel getoetst. Je kunt er wel toetsen aan vastkoppelen, maar dat wordt niet zoveel gedaan. Je kunt wel dingen tussendoor aan leerlingen vragen, een mening van een leerling vragen. Net zoals bij een boek kan ik aan het begin van de lectuur iets vragen en leerlingen hun mening daarover laten uiten, wat ik later, op een toets, dan bijvoorbeeld nog een keer vraag. Dan laat ik leerlingen formuleren of hun mening is verandert. Met Landeskunde zou je zoiets natuurlijk ook kunnen doen: ''hoe denk jij nu over een regio?'' en waardoor is dat beeld verandert? Af en toe een korte vraag of een testje, dat kan best werken.

In Europa hebben we tegenwoordig het CFEC, een Europees referentiekader over Europese competenties. Daarin staat beschreven wat leerlingen moeten kunnen als Europees burger. Op welke manier heb jij ervoor gezorgd dat leerlingen door de Landeskundeles zich bewust zijn geworden van dingen die in het doeltaalland spelen en op internationaal niveau spelen?
Dat is een hele mooie vraag. In eerste instantie denk ik dat dit niet alleen bij talendocenten ligt, even als opmerking. Dat zou bij alle docenten een rol moeten spelen. Internationalisering hoeft en kun je niet alleen koppelen aan een taal, maar dat gaat veel verder. Ik denk dat je door middel van het nieuws en de problematiek die er speelt, leerlingen op zich daar deels in kunt vormen. Je kunt leerlingen vragen hoe ze in bepaalde kwesties staan, hoe ze over bepaalde zaken denken. Dat kun je dan dus koppelen aan het Duits, omdat ze dat in het Duits moeten doen. Maar wil je zulke zaken in jouw les behandelen,

zijn dat dingen die je zelf moet bedenken. Het staat niet in een methode. Het Frühstücksei biedt daar wel enigszins een oplossing voor, omdat daar ook een antwoordenblad bij zit en je als docent snel ziet in welke richting ze willen met de vragen.

Bedankt voor jouw input en de tijd die je hiervoor hebt genomen.
Heel graag gedaan.

Anhang [D]: Interview mit Interviewpartner 3
Datum: Montag, den 09.11.2015, 11:30

Fettgedruckt: Interviewer
Kursiv: Interviewte

Welke thema's, welke inhoudelijke dingen heb je in de les behandeld als het gaat om Landeskunde?
Dat zijn alleen de thema's die je in het boek hebt. Dus in de tweede klas zijn dat de 'Sie' en 'du' bijvoorbeeld, het verschil daarin. In de derde klas zijn dat de dialecten bijvoorbeeld. Het zijn echt alleen de dingen die in het boek voorkomen. Ik kan nu niet even snel nog iets anders verzinnen wat er zoal instaat. Maar dat is eigenlijk wat je doet.

En in de bovenbouw, heb je daar enig idee van wat je zoal bespreekt?
In de vierde, niet echt. Je bent gericht bezig op de vaardigheden lezen, luisteren, spreken, schrijven. Dus je bent niet echt bezig met Landeskunde. In vijf havo is dat hetzelfde, je bent eigenlijk alleen met de examendingen bezig, niet echt met Landeskunde.

Hier op school komt dat met name vanwege de tijd?
Ja! Want je hebt inderdaad in vier havo maar één uur in de week van 70 minuten. In vijf havo heb je dan twee van die uren, maar ben je non-stop bezig met examentraining. De Landeskunde wordt niet echt gedaan, of niet gedaan, laten we het daarop houden.

Welke inhoud, thema's zouden idealiter bij Landeskunde aangeboden moeten worden aan leerlingen, als we ook het gebrek aan tijd even wegdenken?
Wat ik altijd heel fascinerend vond, is toch altijd de Tweede Wereldoorlog er altijd inbrengen. Ik zie toch nog heel veel dingen gebeuren, waarvan ik denk: ''waarom zeg je dat?'' In de onderbouw bijvoorbeeld, zie je leerlingen bijvoorbeeld een Hitlergroet brengen, 'gewoon' voor de lolligheid. Dan denk ik bij mezelf: ''Ho! Wacht even! Weet je eigenlijk wel wat je aan het doen bent?'' Dat vind ik altijd heel erg belangrijk. Wat nog meer kunt doen doen? Je kunt het ook over algemene dingen hebben, zoals over de zestien Bundesländer, hoe dat daar in zijn werk gaat. In de bovenbouw moet je ook kunnen gaan analyseren: hoe sta ik tegenover een onderwerp, hoe staat iemand uit Duitsland of een regio in Duitsland daartegenover en welke conclusies kunnen we daarover trekken?

En dat zijn dan maatschappelijke thema's?
Dat zijn dan inderdaad maatschappelijke thema's. Over wat nu speelt in Duitsland bijvoorbeeld: wat gebeurt er in Nederland en in Duitsland als we het hebben over de vluchtelingencrisis. Kijk wat er gisteren in Utrecht was, die Pegida-demonstratie: waarom trekt het in Nederland honderd, in Dresden 15.000 mensen aan? Kan een partij als de PVV wel eens in Duitsland voet aan de grond krijgen, met alles wat we uit de (Duitse) geschiedenis weten? Kan dat gebeuren?

Welke kennis over het Ruhrgebied zouden leerlingen jouw inziens moeten hebben?
Jeetje, daar vraag je me wat. Als we het over regio's in het algemeen hebben, kun je kijken naar de regering, dialecten, hoe de industrie in het algemeen er is opgebouwd, van dat soort algemene kennis. Je kunt inzoomen op wat voor die regio heel belangrijk is. Ik vind dit wel een lastige vraag, omdat ikzelf ook niet elke keer in zo'n regio duik als ik het zou behandelen.

Wat voor opdrachten geef jij aan leerlingen gegeven als Landeskunde wordt besproken?
In de tweede klas was dat bijvoorbeeld een stukje lezen. Dus dat je eerst een tekstje leest en daar vragen over krijgt. Bij dialecten moet je het woordje in zinnetjes zetten. Luisteropdrachten zijn er ook vaak. Het is vaak lezen en luisteren, eigenlijk. Spreken niet, grammatica niet.

Dus het is eigenlijk heel receptief?
Ja.

Welke mate van lagere-orde-denken (verzamelen, ordenen, kennis reproduceren, etc.) en hogere-orde-denken (creëren, analyseren, etc.) pas jij toe in de praktijk bij Landeskunde?
Ik denk hogere-orde-denken niet. Lagere-orde-denken wel. Maar dat zit ook weer verwerkt in de opdrachten, in de leergang. Maar hogere-orde-denken niet. Dat zou ik dan zelf moeten bedenken en maken, dat biedt het boek niet echt aan.

Is het puur een mak van het boek dat hogere-orde-opdrachten niet aangeboden worden?
Nee, nee. Dat klopt. En je hebt er gewoon de tijd er niet voor om buiten het boek te stappen. Je hebt een schema waar je je aan moet houden. En natuurlijk kun je af en toe wat anders doen, maar je zit wel gebonden aan datgene wat je als sectie af wilt hebben en wat er gewoon moet gebeuren.

Welke mate van lagere-orde-opdrachten en hogere-orde-opdrachten is gewenst, als een leergang dat aan zou bieden? Zijn hogere-orde-opdrachten noodzakelijk?
Ik vraag het me af. Misschien wel, misschien ook niet. Ik vind dat heel moeilijk, omdat ik daar dit schooljaar niet mee werk. Ik zou dat niet even zo weten.

Gevoelsmatig?
Ik denk het niet.

Want?
Ja, dat is een gevoel. Als ik nu gewoon even kijk naar hoe mijn lessen er nu uitzien, denk ik dat het vooral op lagere-orde-denken zal blijven.

Wat voor opdrachten zouden leerlingen idealiter aangeboden moeten krijgen bij Landeskunde?
Met filmpjes werken bijvoorbeeld. Met Youtube, een film kijken met vragen, waar je ook echt dieper op zo'n thema in kan gaan. Bijvoorbeeld over de Tweede Wereldoorlog zou ik een serie pakken van bijvoorbeeld National Geographic of een Duitse documentaire, wat er dan ook over is. En daar dan iets mee doen. Nu lukt dat bij mij in de les gewoon niet, maar dat zou wel echt iets zijn wat ook bij Duits hoort. In de derde klas hebben ze het bijvoorbeeld over de Tweede Wereldoorlog, maar ik vind dat dat ook aan mijn vak gelinkt kan worden en ook hoort te zijn.

Wat voor opdrachten zou je leerlingen aanbieden wanneer je je bezig houdt met een regio in het doeltaalland, zoals in dit concrete geval het Ruhrgebied?
Je kan leerlingen bijvoorbeeld een verslag laten schrijven over hoe die regio eruit ziet, wat kun je er allemaal van vinden? Dat kan zijn van de hoeveelheid inwoners tot aan bezienswaardigheden, maar ook wat dieper er op in gaan, zoals de geschiedenis ervan. Over de taal, de mensen, de gewoontes, noem maar op. Lijkt mij.

Landeskunde is een onderdeel van het talenonderwijs. In hoeverre speelt bij Landeskunde de taalontwikkeling nog een rol volgens jou?
Je kan een tekst in plaats van een willekeurige oefening erbij halen dat een landeskundliches thema heeft. En voor grammatica kun je dan bijvoorbeeld werkwoorden uit een tekst laten halen. Voor leesvaardigheid zou je een tekstje over een bepaalde regio kunnen pakken, in plaats van een tekst over een hond. Voor schrijven wordt dat misschien wat lastiger, maar je zou alles in een context kunnen plaatsen. Je ziet dat gewoon niet gebeuren in de leergang, maar je zou alles in een context kunnen gieten van dat thema van Landeskunde.

Zou dat ook gewenst zijn?
Ja, waarom niet? Want dat zou je wel kunnen doen. Je zult alleen wel moeten zoeken. Want met een regio bijvoorbeeld, zullen de teksten langer en ook moeilijker worden. Dus je zal dingen moeten knippen, plakken, aanpassen, zodat het voor de betreffende klas te lezen, te maken is. Je zou dat wel kunnen doen.

Staat bij Landeskunde jouw inziens de inhoud, de taal of de combinatie van beide centraal, of zou moeten staan?
Ik denk de inhoud, maar ook wel weer een combinatie van beide. Ik vind het een moeilijke vraag. Ik denk dat zowel inhoud als thema samen kunnen gaan. Je kunt bij Landeskunde-thema's ook grammatica behandelen, dingen lezen, luisteren. Je kunt het in elkaar over laten gaan denk ik. Want wat zou er mis mee zijn om iets over een land te leren, terwijl je ondertussen de vaardigheden oefent? Waarom niet?

Heb jij ervoor gezorgd dat leerlingen zich ook qua taalvaardigheid ontwikkelen bij Landeskundeopdrachten? En zo ja, hoe?
Niet. Want je bent er maar heel eventjes mee bezig en je gaat er dan ook niet verder op in. Landeskunde blijft toch dat dingetje 'erbij'. Je zit toch met een studiewijzer die af moet, dus die Landeskunde-dingen zijn dan toch wel 'snel snel snel'. Landeskunde is toch één van die dingen waar je bij gaat kijken of je het wel moet behandelen in de les, of juist makkelijker kunt overslaan vanwege de tijd.

En als tijd geen issue zou zijn?
Dan kun je die thema's gewoon rustig behandelen. Maar nu ben ik gewoon gedwongen door tijd en denk ik 'laat maar, volgende'.

Welke taalvaardigheden zouden leerlingen moeten doen of moeten toepassen bij Landeskundeopdrachten?
In ieder geval lezen en luisteren denk ik. Het zou ook leuk zijn iets met spreken te doen, maar dat wordt denk ik weer wat moeilijk. Grammatica zou ook kunnen, maar ik denk dat je vooral dat je met lezen en luisteren het meeste bezig bent.

Is het de taak van Landeskunde om (nieuw) idioom en (nieuwe) grammatica expliciet aan te bieden?
Nee, nee. Vind ik niet. Landeskunde is echt iets voor de extra kennis, over het land zelf. Grammatica hoort daar in zekere zin bij, maar het moet niet het doel op zich zijn. Het gaat echt over kennis van de regio, wat er in dat land speelt. Grammatica kun je er wel bij gebruiken, maar lezen en luisteren, misschien spreken, zijn daarvoor toch wel belangrijker. Daarmee ervaar je en zie je dingen over de regio, over het land, over de mensen.

Welke rol spelen regiospecifieke termen bij Landeskunde? Moeten leerlingen bepaalde termen kennen, zoals voor het Ruhrgebied de woorden 'Zeche' en 'Industriekultur'?
Je komt niet onder die termen uit, die horen daar nu eenmaal bij. Ik denk dat leerlingen sommige termen ook bij geschiedenis bijvoorbeeld gewoon moeten weten, dus waarom niet voor Duits? Je moet er dan alleen wel voor oppassen dat het niet een soort geschiedenislesje gaat worden. Ik vind dat leerlingen die begrippen wel moeten horen en moeten weten wat het is. Bijvoorbeeld de DDR, over de Duitse geschiedenis, dat is gewoon algemene kennis.

Ik vind het wel een moeilijke vraag, dit. Want hoe ik over bepaalde termen denk, is tegenwoordig anders. Als ik zie wat ik op de middelbare school heb moeten leren en wat er nu geleerd wordt, zie ik het verschil van zaken die leerlingen echt niet meer weten. Dan denk ik van: hoe lang zit daartussen? Daar zit 20 jaar tussen, maar ik denk wel dat leerlingen sommige dingen wel gewoon horen te weten.

Moeten leerlingen die specifieke dingen actief kennen, of passief?
Ik denk dat het dan met name herkennen is, dus passief. Ik vind wel dat leerlingen begrippen en zaken moeten kunnen linken met elkaar, dus dat ze de DDR kunnen linken aan de Duitse geschiedenis en aan Berlijn.

Wat is volgens jou het hogere 'doel' van Landeskunde in het algemeen?
Kennis maken met land, cultuur, mensen, gewoontes, manieren.

En hoe kan dat doel jouw inziens het beste bereikt worden?
Dat je vanuit de Landeskunde bepaalde taalvaardigheden gaat aanbieden. Nu zijn het vaak maar wat losstaande zinnetjes, woordjes en teksten. Dus als je echt wat met Landeskunde wilt bereiken, zal je voor de hoofdstukken met bepaalde Landeskundethema's moeten gaan werken.

Dus je zou van een leergang alle hoofdstukken zo moeten inrichten, dat er altijd een landeskundliches Thema in de focus staat?
Ja. In de onderbouw kun je beginnen met Duitsland in het algemeen. Naarmate het niveau moeilijker wordt en leerlingen langer Duits hebben, kun je ook de thema's specifieker maken. Dus op een gegeven moment ga je met Berlijn aan de slag gaat, of met het Ruhrgebied. Dat je algemeen begint en bepaalde thema's steeds verder gaat uitbouwen.

Hoe toets jij of dat doel bereikt is bij de leerlingen?
Niet. Het is allemaal 'nebenbei'.

Hoe zou het getoetst moeten worden?
Over iets simpels zoals het verschil tussen 'du' en 'Sie' zou je een vraagje kunnen stellen. Maar over bijvoorbeeld een dialect, zou ik dat eerlijk gezegd niet weten. Het hangt ook heel erg van het thema af, of je daar wat mee kunt doen.

In Europa hebben we tegenwoordig het CFEC, een Europees referentiekader over Europese competenties. Daarin staat beschreven wat leerlingen moeten kunnen als Europees burger. Op welke manier heb jij ervoor gezorgd dat leerlingen door de Landeskundeles zich bewust zijn geworden van dingen die in het doeltaalland spelen en op internationaal niveau spelen?
Niet. Daar is geen tijd voor.

Zou het wel gewenst zijn om daar aandacht aan te besteden, zou daar behoefte aan zijn vanuit jou als docent?
Dat durf ik je niet zo te zeggen. Soms vind ik het met het ERK al erg lastig en veel.

Indirect ben je al met de internationale oriëntatie bezig denk ik. Als je het met leerlingen over Berlijn en de Berlijnse Muur hebt, leren leerlingen ook al enigszins iets over het leven in een democratie, in een dictatuur.
Ja, dat klopt. Maar het is lastig, denk ik. Want dan moet je gaan kijken naar jouw eigen houding, naar de houding van de mensen daar en toen. Dan ben je al met analyseren bezig. Voor de onderbouw zou dat een stap te ver gaan, maar in de bovenbouw zou dat best kunnen. Ik weet niet of het überhaupt allemaal in een jaarplanning past om dat te doen. Dat is een moeilijke. Soms met het ERK vind ik het al best veel om allemaal te doen.

Dus dit aspect van het CFEC moet er niet bovenop komen, maar gewoon geïntegreerd worden in de leergang?
Ja. Dat zou denk ik collega's en mijzelf werk schelen.

Heb jij nog laatste opmerkingen of input die je wilt geven betreffende alles wat we besproken hebben?
Ik vind het jammer dat Landeskunde altijd 'nebenbei' is, altijd aan het einde van een hoofdstuk staat. Op dat moment kijk je vooruit en denk je: ''Goed, volgende week is er een toets, dat stukje Landeskunde laten we maar zitten.'' Als je wilt, ook als bedenker van een leergang, dat er iets met Landeskunde gedaan wordt, moet je dat meer in een boek naar voren halen. Dan ga je er veel meer mee doen. Je kan een thema pakken en daar alle vaardigheden aan ophangen. Dat wilde ik nog even gezegd hebben.

Bedankt voor jouw input en de tijd die je hiervoor hebt genomen.
Alstu! Ik hoop dat je er wat aan hebt.

Anhang [E]: Interview mit Interviewpartner 4
Datum: Donnerstag, den 12.11.2015, 12:45

Fettgedruckt: Interviewer
Kursiv: Interviewte

Welke thema's, welke inhoudelijke dingen heb je in de les behandeld als het gaat om Landeskunde?
Interessant is natuurlijk altijd om te weten hoe men daar nu leeft, dus dat is sowieso interessant. Je wilt je altijd wel een beetje vergelijken en meten ook aan andere culturen. Maar ik vind wel dat het cultuuronderwijs verder moet gaan dan dat. Het raakt ook aan jezelf als persoon en dat moet denk ik dan ook wel het hogere doel moet zijn; dat je genuanceerd kunt kijken naar andere culturen, naar verschillen in andere culturen en zodat je op die manier weer kritisch kunt kijken naar de cultuur waar je zelf uitkomt, maar ook naar jezelf als persoon.

En is dat volgens jou dan het hogere doel van Landeskunde?
Ja, voor mij wel. Maar eigenlijk meer het intercultureel leren.

Als we dat kunnen ophangen aan thema's, op welke gebieden hebben we het dan over werk (interculturele verschillen binnen bedrijven), etc. In hoeverre zou dat gaan?
Ik denk dat dit een plek in alle thema's kan vinden, in het groot en in het klein. Neem je een onderbouwleerling, die zal een eigen ervaring in Duitsland hebben op bijvoorbeeld een camping. We hebben nogal snel de neiging om te zeggen, ''zij zijn anders, dus raar'', maar je kunt ook zeggen, ''zij zijn anders, maar waarom eigenlijk?''. En dat kan heel basaal daar al zijn. We hebben nou natuurlijk allemaal het beeld van die handdoek die nu maar gewoon overal neergegooid wordt, maar daar zit iets achter. En dat kan op elk niveau, dus dat kan ook beroepsmatig: de vrije Nederlandse cultuur, die wij met elkaar ontzettend waarderen, maar waar we ook wel de tekortkomingen van zien en hoe verhoudt zich dat tot de Duitse werkcultuur? Als je met een Nederlandse werkmentaliteit daar binnenstapt, breek je waarschijnlijk sneller wat af dan dat je daar opbouwt. En zonder daar nou alleen maar te zeggen, ''in Duitsland gaat het zo, dus dat moet je zo doen, punt'', denk ik dat het beter is om jezelf dan ook af te laten vragen waarom het er zo gaat, wat de waarde daarvan is, wat de waarde van ons eigen systeem is om uiteindelijk genuanceerder naar onze systemen te gaan kijken. En dat diepere begrijpen heb je denk ik ook nodig om je in situaties snel te kunnen aanpassen, om aan te kunnen voelen wat op een bepaald moment wel of niet gepast is. Ik denk dat je dat ook mee moet krijgen. Dus niet dat je zegt, ''het is daar zo, dus ik doe het zo, maar ik weet eigenlijk niet waarom'', dat je ook weet hoe je verder moet handelen als het ook maar iets afwijkt.

Welke kennis over het Ruhrgebied, of over regio's in het algemeen, zouden leerlingen jouw inziens moeten hebben?
Ik vind het wel leuk om even naar het Ruhrgebied te gaan, want ik heb daar ook een tijd gestudeerd en dus ook gewoond. Een gebied waarvan men alleen maar zegt, dat er zwarte industrie is en het heeft niks. Maar juist toen ik er woonde, ben ik het gebied enorm gaan waarderen. Om de mentaliteit. Een gebied is dus meer dan dat wat je alleen maar aan de buitenkant ziet. Het 'Ruhrpott' is natuurlijk een mooi begrip om uit te gaan diepen: wat is dat? Wat betekent dat? 'Ruhrpott' is net zo goed de identiteit van dat hele gebied. De interculturele samenleving die je versterkt daar ziet. Volgens mij biedt dat hele mooie aanknopingspunten om mee aan de slag te gaan. En ook om weer te kijken hoe zo'n gebied nou eigenlijk is ontstaan. Hoe komt het dat juist daar allerlei bevolkingsgroepen zijn samengekomen, dat dat zo'n 'Ballungszentrum' is geworden.

Terug naar de praktijk: wat voor opdrachten heb jij de leerlingen gegeven als Landeskunde werd besproken?
Als je alleen kijkt naar wat er in de methode aangeboden wordt, bleef het heel vaak bij feitenkennis. Wat ik er belangrijk bij vond, is het komen tot een stukje meningsvorming. Dus om die feitenkennis te

overstijgen. Maar dat doet wel bijna altijd een beroep op de docent, als je nu kijkt naar veel methodes. Inmiddels is daar wel veel gebeurd, dat moet ik eerlijk toegeven. Opdrachten hadden dan dus vaak te maken met het overstijgen van de feitenkennis. En zelfs in een klas merk je dan dat er al verschillen zijn: dat we allemaal Nederlanders zijn, maar ook weer allemaal verschillend zijn.

Welke mate van lagere-orde-denken (verzamelen, ordenen, kennis reproduceren, etc.) en hogere-orde-denken (creëren, analyseren, etc.) pas jij toe in de praktijk bij Landeskunde?
Ik kan je er nu geen verhoudingen meer voor geven, dat is te lang geleden. Het zat er wel beide in, dat kan ook niet anders als je tot meningsvorming wilt komen. Ik heb sowieso weinig aan feiten op dat moment nog gedaan.

In welke mate is lagere-orde-denken en hogere-orde-denken gewenst?
Het is voor mij wel een heel wezenlijk aspect dat het onderwijs niet alleen de Duitse taal betreft, maar ook de Duitse cultuur. De Duitse cultuur is voor mij niet iets weten, maar ook iets dieper kunnen doorgronden. En om iets te kunnen doorgronden, is ook zeker het hogere-orde-denken voor gewenst.

Opdrachten moeten dus ook altijd terugslaan op de leerling: hoe gaat iets in een bepaalde regio of land en hoe gaat dat bij mij? Wat vind ik van bepaalde zaken?
Ja, ja.

Wat voor opdrachten zou je leerlingen aanbieden wanneer je je bezig houdt met een regio in het doeltaalland, zoals in dit concrete geval het Ruhrgebied?
Ik zou zeker ook voor creatievere opdrachten pleiten en ik zou leerlingen ook zelf op ontdekking uit laten gaan. Zelf informatie laten verzamelen over bepaalde thema's. Mooi zou natuurlijk zijn als je dat ook met een bezoek aan de regio zou kunnen verbinden, om ook eens te kijken hoe het nu daadwerkelijk in het Ruhrgebied is.

Landeskunde is een onderdeel van het talenonderwijs. In hoeverre speelt bij Landeskunde de taalontwikkeling nog een rol volgens jou?
Landeskunde wordt ook vaak in het Nederlands gedaan, hè? Volgens mij moet Landeskunde doorspekt zijn van de taalvaardigheden. En dat gaat niet altijd, maar ik denk dat het onderwijs er dan ook veel interessanter op wordt. Waarom niet een leestekst eens pakken over een thema dat je wilt behandelen? Dat kun je dus integreren.

Concluderend staan inhoud en taal dus in evenwicht met elkaar?
Ja. Waarbij natuurlijk je ook aspecten van de taalverwerving hebt waar je het niet over de Landeskunde hebt, maar Landeskunde gaat volgens mij ook altijd gepaard met de taal.

Heb jij ervoor gezorgd dat leerlingen zich ook qua taalvaardigheid ontwikkelen bij Landeskundeopdrachten? En zo ja, hoe?
Het lastige was dat ik in de situatie werkte dat we nog Duits 1 en Duits 2 hadden, dus het was een beetje beperkt wat je daar kwijt kon. In ieder geval heb ik Landeskunde altijd in de doeltaal aangeboden en aangestuurd ook op discussies om te voeren in de doeltaal. En voor mij hoort daar ook bij dat je de actuele discussie in het land kent, waarbij je ook weer kunt aansluiten op de interesses van de leerling. Voor mondelinge examens mochten leerlingen altijd met actuele artikelen komen waar zijzelf over bevraagd en getoetst wilden worden. De vragen gingen dan niet alleen over wat er in het artikel stond, maar ook wat de mening van de leerling daarover is en om een verbinding te maken met de situatie in Nederland.

In hoeverre zou er een verschil gemaakt moeten worden tussen receptieve en productieve vaardigheden?
Het kan in alle vaardigheden zitten. Gebruikelijk is dat het denk ik nu vooral in de receptieve vaardigheden zit, maar in de opdrachten die je er vervolgens bij formuleert kun je denk ik heel goed met de productieve vaardigheden aan de slag.

Welke rol spelen regiospecifieke termen bij Landeskunde? Moeten leerlingen bepaalde termen kennen, zoals voor het Ruhrgebied de woorden 'Zeche' en 'Industriekultur'?
Het is belangrijk. Omdat, zeker als je het over het Ruhrgebied hebt, dat is gevormd door die 'Zechen' en de Bergbau. En dan moet je weten wat dat is.

Moeten leerlingen die begrippen alleen herkennen, of ze ook in hun actieve woordenschat paraat hebben?
Nee, dat vind ik minder relevant.

Is het de taak van Landeskunde om (nieuw) idioom en (nieuwe) grammatica expliciet aan te bieden?
Om het moment dat je het geïntegreerd aanbiedt met de taalverwerving, gaat het hand in hand.

Aan het begin gaf je aan dat het intercultureel leren volgens jou het doel van Landeskunde is. Hoe kan dit doel volgens jou het beste bereikt worden?
Intercultureel begint al bij jouw buurman.

Kun je dat toelichten?
Dat is iets wat ik wel vaak zeg. We denken wel dat iedere Nederlander hetzelfde is, maar niet iedere Nederlander is hetzelfde. Ook al hebben we best wel dezelfde achtergrond, maar iedereen heeft zijn eigen mening, opvattingen, doorgaans ook gekleurd door wat je van huis, kringen, kerk uit meekrijgt. Op dat niveau ontstaan dan al verschillen. Op het moment dat we alleen al verschillen benaderen tussen 'wij Nederlanders' en 'zij Duitsers', dan krijg je alsnog een wij-zij-denken, waar je je als individu achter kunt verschuilen. Dat wij-zij-denken is er, maar ook daarbinnen moet je ook altijd individueel jouw standpunt nemen. Want weten we wel zeker dat we als Nederlanders wel één 'wij' zijn? Is Duitsland wel één 'zij'? Daarop is heel duidelijk mijn antwoord: nee.

Hoe toets jij of dit interculturele leren is bereikt bij de leerlingen?
Dat vind ik zó lastig om te toetsen. Het is meer iets wat je ziet gebeuren. Een leerling waarvan je ziet hij zijn mening op een bepaald moment bijstelt. Ik weet niet of je het kúnt toetsen, want dat zou betekenen dat je de diepste identiteit van iemand moeten gaan toetsen, maar dat kan ik niet. Ik wil zien of iemand open staat voor andere culturen.

Het gaat meer om het proces dat de leerling bezig is met intercultureel leren, en niet zozeer om wat de leerling er uiteindelijk mee gedaan heeft?
Precies. Geïnteresseerd zijn, gemotiveerd raken, dat hij een kritische afweging wil maken. Het beste is natuurlijk als iemand aangeeft, ''ik heb het altijd zo gedaan, maar ik weet niet waarom'', dat waardeer ik eigenlijk veel meer. Daar wil ik geen cijfer aan hangen.

Heb jij nog laatste opmerkingen of input die je wilt geven betreffende alles wat we besproken hebben?
Wat we net besproken hebben. Landeskunde blijft ontzettend steken op die kennis en op die feitjes. Ik denk niet dat iedere docent hier evenveel affiniteit mee heeft of mee wil hebben, maar er wordt denk ik nu een té groot beroep op de docent gedaan.

Bedankt voor jouw input en de tijd die je hiervoor hebt genomen.
Prima!

Anhang [F]: Interviewfragen (2. Interview)

Opening van het interview

Vragen:

1. Is vanuit het materiaal helder, welke leerdoelen er gesteld worden?
2. Is vanuit het materiaal helder, wat er inhoudelijk geleerd wordt?
3. En is het vanuit het materiaal duidelijk, hoe de stof/leerdoelen getoetst/geëvalueerd worden?

4. Is vanuit het materiaal helder, welke leeractiviteiten gedaan worden?
5. Zijn de leeractiviteiten geschikt om de leerdoelen te halen?
6. En is vanuit het materiaal helder, of leerlingen dit alleen, in duo's of in groepjes mogen doen?

7. Is vanuit het materiaal helder, welke bronnen en materialen gebruikt (kunnen/mogen) worden?

8. Is het qua (les)tijd realistisch, dit materiaal te gebruiken in lessen (of keuzelessen)?

9. Kun jij met dit materiaal aan de slag om taalontwikkeling bij leerlingen te bewerkstelligen?
10. Kun jij met dit materiaal aan de slag om de leerlingen inhoudelijk meer kennis te laten vergaren over het Ruhrgebied?

Ingaan op de checklist, die de gesprekdeelnemers vooraf hebben doorgenomen/ingevuld.

Afsluitende vraag:

11. Zou jij zelf met dit materiaal kunnen werken? Waarom wel/niet?

Mogelijkheid voor laatste opmerkingen van de gesprekspartner.

Dankwoord en afsluiting van het interview.

Anhang [G]: Interview mit Interviewpartner I
Datum: Montag, den 14.12.2015, 12:50

Fettgedruckt: Interviewer
Kursiv: Interviewte

In het vorige interview heb ik vragen gesteld over hoe jij Landeskunde in jouw lessen behandelt, over wat jij van het huidige aanbod van Landeskunde in leergangen vindt en ook wat jij daarin mist. Ik heb daaruit een bepaalde behoefte kunnen afleiden, die in het ontwikkelde materiaal getracht is te verwerken.

Het interview dat we nu gaan voeren, zal uit twee delen bestaan. Allereerst zal ik wat vragen stellen over de werkbaarheid van het materiaal in de praktijk, dus in hoeverre het materiaal in de praktijk jouw inziens voor zichzelf spreekt. In het tweede deel zullen we ingaan op de checklist, die je voorafgaand aan dit interview hebt ingevuld. We kunnen, als er nog tijd over is, het daarna nog hebben over de opmerkingen die jij op papier hebt neergezet. Vervolgens kunnen we het geheel afsluiten.

Jij hebt dit materiaal doorgekeken. Stel, jij zou dit materiaal aangeboden krijgen en je zou ermee aan de slag moeten gaan. Is het voor jou helder welke leerdoelen er in het materiaal gesteld worden?
Daar geef je in de eerste aanwijzing al antwoord op. Dat er een aantal aspecten van het Ruhrgebied aan de orde zullen komen en aangezien ook alle vaardigheden daarbij betrokken zijn, en jouw doel is dat leerlingen met zoveel mogelijk aspecten van het Ruhrgebied kennis maken, en ook door een vrij activerende didactiek, waarbij toch één en ander opgezocht moet worden, besproken moet worden, gereflecteerd moet worden, denk ik dat dat zeker duidelijk is.

Is het vanuit het materiaal ook duidelijk welke inhoud gebruikt wordt, om die leerdoelen na te streven?
Hier zijn het steeds opdrachten ervoor of erna, die steeds met een tekst verband houden. Daardoor is het duidelijk, dat alles steeds gestuurd wordt door een bepaald aandachtspunt dat je aan de orde stelt. Dus die verbondenheid, die innerlijke samenhang, heb ik steeds geproefd. Ook bij die videofragmenten was dat heel duidelijk.

En het is ook voor jou steeds duidelijk wat de thematiek is waarmee aan de slag moet worden gegaan?
Ja, absoluut. Ik heb alleen één keer gehad bij een grammatica-opdracht, en dat heb ik daar ook genoteerd, dat ik dat een beetje plompverloren vond aankomen. Dat was het deel over de Steigerung. Dat was eigenlijk de ene keer dat ik dacht, ''hoezo nu ineens dit?'' Verder kan ik mij dat niet herinneren, dat ik dat bij andere onderdelen had.

Dan zullen we daar zometeen nog even op terugkomen.
Ja, zeker.

Is het materiaal ook duidelijk in de manier waarop de inhoud en de leerdoelen uiteindelijk getoetst of geëvalueerd worden?
Bedoel je dan in een toets ná deze module?

Dat hoeft niet perse een toets te zijn.
Nouja, het eindigt met een reflectie vaak, of een slotopdracht. Waarin het geheel dus zo'n beetje op een rij gezet wordt en de leerling het zich eigen maakt. En dat is een duidelijke structuur erin. Dus als je dat onder toetsen verstaat, het verwerken, dan denk ik dat het helder is. Maar als je bedoelt dat hier nog een toets over komt in de zin van ''wat heb je nu geleerd over het Ruhrgebied?'', dat zou ik er dan niet zo eruit halen. Het is meer aan het eind steeds weer een reflecterende verwerkingsopdracht, dat is helder.

Is dat volgens jou ook afdoende om te controleren of leerlingen inderdaad iets actief met deze stof kunnen doen?
Het is afdoende als dat jouw doel is. Maar als jij wilt testen, of leerlingen ook echt een aantal feitjes weten over het Ruhrgebied, dan zou je daar nog iets meer aandacht aan moeten besteden. En dan kan dat een D-toetsje zijn of een leertoetsje. Maar dat is afhankelijk van wat je wilt.

Zijn de leeractiviteiten in het materiaal, de opdrachten, jouw inziens duidelijk?
Absoluut. Ja. Regelmaat kom je tegen dat je iets schriftelijk moet beantwoorden bij tekst- of videofragmenten, zoekopdrachten zijn duidelijk aangegeven, waarbij de symboliek ook verhelderend werkt. Wanneer je een zoekopdracht hebt, alleen of in tweetallen werkt. Schrijfopdrachten zijn duidelijk ingeleid, ja. Het is voor mij allemaal zeer duidelijk.

Zijn de leeractiviteiten in de module jouw inziens geschikt om de leerdoelen te halen, sluiten de opdrachten aan bij die doelen?
Ja. Wat ik zelf bijvoorbeeld een hele leuke vond, was ''die Blaue Banane'', waarbij je dus ook echt even het grotere perspectief ziet en dus ook zit dat wij er een onderdeel van zijn, maar ook andere landen. Dat vond ik een mooi voorbeeld hoe jij dus als lezer merkt hoe belangrijk het is om iets van andere regio's te weten en de samenhang te zien. Dat vind ik zeker. Het wordt ingebed in één groter geheel, dat is denk ik ook één van de belangrijkste doelen.

Is vanuit het materiaal duidelijk of leerlingen opdrachten alleen, in duo's, in groepjes mogen doen?
Jazeker. Door die symbooltjes die je gebruikt, onder andere.

Is vanuit het materiaal ook duidelijk welke andere hulpmiddelen en bronnen leerlingen mogen gebruiken?
Ja, zeker. Je geeft steeds een bronvermelding bij de teksten, je geeft soms ook nog een tip met verwijzingen.

Nu ga ik een wat gevaarlijke vraag voor [SCHOOL] stellen, maar probeer te denken aan een Nederlandse school, waar Duits nog 2 tot 3 lesuren per week toebedeeld krijgt. Is het qua lestijd realistisch om dit lesmateriaal in te zetten, dus dat je hiermee een kwart jaar of een periode aan de slag kunt gaan?
Als we uitgaan van twee, drie uren per week, als vaste les of als les met een vaste groep, zéker. Want, ik heb er thuis niet op gelet, maar als je een schatting zou moeten maken, 20 uur? Iets meer? Dat is nattevingerwerk. Maar 20 uur zou betekenen, dat je een aantal weken ermee bezig bent, wellicht zelfs een hele periode van het jaar. Als je kijkt naar het systeem wat [SCHOOL] hanteert, dus met één klassikale les en verder alleen V-uren, zou je dit materiaal natuurlijk ook heel goed in de V-uren kunnen inzetten.

Dus concluderend: als je meerdere vaste uren per week hebt, zou je dit in een periode goed kunnen doen? En anders in de V-uren of in de KWT?
Mijn idee. En ik denk ook niet dat een docent dit moeilijk vindt om in te gaan zetten, omdat alle vaardigheden erin vertegenwoordigt zijn. Mijn ervaring met Landeskunde was vaak, ''even een stukje erbij'', als illustratie, als franje, als leuke onderbreking, maar hier zijn alle vaardigheden zo substantieel vertegenwoordigt, dat je ook gerust kan zeggen, ''ik doe die module, want ik loop niet achter met bepaalde vaardigheden, want die blijven ook getest worden, geoefend worden.'' Dat is het voordeel.

Daar gaat ook de volgende vraag naartoe. Kun jij met dit materiaal dus aan de slag om die vaardigheden te blijven trainen, begrijp ik?
Zeker. Er zit een keer of zeven kijk-/luistervaardigheid in als ik goed geteld heb, veel leesvaardigheid, een paar keer schrijven. Spreken blijft altijd een lastige zaak, soms had ik het idee dat een gesprek nog iets gestructureerder aangeboden had kunnen worden, maar dat is een detail. Maar het zit er allemaal in. En niet één keer, maar meerdere keren.

Zou jij als docent ook met dit materiaal aan de slag kunnen, als jij leerlingen meer kennis wil laten vergaren over het Ruhrgebied?
Ja, zeker te weten. Heden, verleden. Voetbal is aan de orde gekomen, muziek is aan de orde gekomen. Literatuur, ook leuk om te zien. Max von der Grün, Günter Wallraff. Het was leuk om te zien dat dat terugkomt. Tradities, de mensen, de gastarbeiders en de bijbehorende problematiek, de migranten. Ja, ik heb wel het idee dat je een caleidoscoop aan aspecten van het Ruhrgebied leert kennen.

Tot zover het eerste deel. Ik heb jou een checklist gegeven. We kunnen de hele checklist afgaan, maar we kunnen ook ingaan op de dingen die jou het meest op zijn gevallen.
Een kleine opmerking, maar misschien heb ik dat gemist. Dat er aandacht aan wordt besteed aan wat het Ruhrgebied precies is, waar het ligt, waar de grote steden zijn. Ik kan me alleen niet herinneren dat ik tegen ben gekomen dat leerlingen ernaartoe gestuurd worden, of dat het aan ze verteld wordt, dat die naam 'Ruhr', dat dat een rivier is. Dat het daarvan afgeleid is. Dat realiseren leerlingen zich niet denk ik en wellicht is het aardig om daar eventjes ergens iets over te noemen. Ik weet dat rivieren en steden aan de orde komen, maar dit is een heel klein dingetje dat nog mist.

Bij de kaartopdracht in hoofdstuk één is het inderdaad zo dat leerlingen steden en rivieren in een kaart moeten invullen. Het klopt zoals ik nu ook zie dat er inderdaad nergens duidelijk de link wordt gelegd tussen de rivier 'Ruhr' en de naam 'Ruhrgebied'.
Ja. Dus je gaat er of eigenlijk vanuit, dat ze het hierdoor leren kennen, of je wil dat toch aan het begin van de module er ook bij benoemen. Dat als je leerlingen laat associëren, je daarin ook opneemt de vraag, waar dat woord 'Ruhrgebied' vandaan komt, of dat je dat even aangeeft. Dat is eigenlijk het enige dat ik bij het eerste punt nog in overweging wil geven.

Ja, dat vind ik een goede. Zeker.
Ja, ik heb je genoemd, dat ene grammaticaonderdeel. Dat komt mij een beetje te plompverloren over. Je hebt er twee als ik mij goed herinneren. Eenmaal de Steigerung en eenmaal de verleden tijd van sterke werkwoorden. Bij de werkwoorden zie je dat je voorbeelden uit de tekst haalt en daarop aansluit en dat is iets wat ik in jouw geval ook zou doen bij de Steigerung, want vóór de Steigerung zitten een aantal tekstjes en daarin komt er een Steigerung voor. Bijvoorbeeld ''größeres'', ''besseres''. Als je dus even teruggrijpt naar die paar teksten en die voorbeelden noemt, komt het iets logischer over. Temeer je dat de tweede keer ook doet.

Dus dat je het uit de tekst laat halen, alvorens je de grammatica gewoon ineens aanbiedt. Dat verschil tussen inductief en deductief. Dus er zou nog een inleidende opdracht ervoor moeten komen.
Ja, want nu is het nog zo dat leerlingen zich hiervoor als eerst bezig houden met de kaart en ineens komt de Steigerung. In de hele module is dat een mooie overgang steeds, maar hier is dat even niet zo goed gelukt, vind ik. Dus dat zou mijn tweede opmerking zijn.

Daar ben ik mee eens, ja.
Dus inderdaad, die overgang. En het materiaal biedt het ook aan. Ik heb het opgeschreven, in alle vier de tekstjes zit het één en ander, daar heb ik echt een beetje op gelet. Dus dat is denk ik vrij gemakkelijk aan te vullen.

Ik had verder al aangegeven dat alle taalvaardigheden in het materiaal verwerkt zitten, ook zelfs literatuur met Max von der Grün en met Wallraff, dat vond ik heel positief. De Blaue Banane heb ik al genoemd als iets wat ik zelf ook niet wist en wat ook heel duidelijk het grotere geheel laat zien. De videofragmenten vijf en zes vond ik ook erg positief, waarin mensen aan het woord komen en ook hun tradities. Dus eigenlijk spreekt het voor zich, mijn checklist. Dus wat ik zei, wilde ik nog even opmerken. Misschien heb ik nog in mijn eigen opmerkingen nog wat dingen staan: goede variëteit aan opgaven, interessante en goed te volgen videofragmenten, veel informatie uit het heden en verleden en een grote

zelfwerkzaamheid van de leerling. En uiteraard alle vaardigheden geïntegreerd, dat zijn allemaal positieve dingen.

Ik heb ook nog wat punten ter overweging of verbeterpunten. De grammatica heb ik nu genoemd. Je hebt ook steeds heel goed zaken met symbooltjes aangegeven. Nu zou ik bij de opdrachten voor meerdere personen standaard kiezen voor de gebiedende wijs meervoud. Dat is niet alleen een kosmetische verbetering, maar soms ook een grammaticaal ding.

Dat ga ik screenen en toepassen waar dat inderdaad gewijzigd moet worden.
Dan had ik ook nog spreekopdracht 40. Wat je regelmatig goed doet bij een spreekopdracht is het aanbieden van Redemittel. Dan nog zal een spreekopdracht soms didactisch lastig zijn, maar dat weten we allemaal. Maar bij deze opdracht moeten leerlingen ergens over gaan praten, maar mis ik een beetje een structuur of een schema. Ik stel me voor dat leerlingen zullen denken, ''wat moet ik daar nu mee?'' Hier zou je of een schema kunnen overwegen, of je biedt net zoals de andere keren een Redemittel aan. Maar misschien zou hier een schema leuk zijn. Dat lijkt mij een goede aanvulling op die opdracht 40. Ik heb zelf ook enkele opties gegeven, al moet je zelf natuurlijk wel nadenken waar je met dat gesprek naartoe wilt gaan. En je kunt ook bepaalde begrippen gebruiken, zoals 'Schlachtenbummler', ingaan op Nederlandse spelers die voetballen in die regio, het begrip 'Revierderby'.

Om zo ook de link te leggen met termen die specifiek bij die regio weer horen. Dat is een goede aanvulling inderdaad.
Juist, dan heb je nog een dubbele link eigenlijk. Dus dat is nog een suggestie bij opgave 40. Verder heb ik nog meer een vraag aan jou. Waarom heb je gekozen voor de volgorde: hoofdstuk 1 – internationaal, hoofdstuk 2 – historisch, hoofdstuk 3 – cultureel. Je had ook kunnen kiezen, ik zeg niet moeten, maar kunnen kiezen om hoofdstuk 1 – historisch, hoofdstuk 2 – cultureel en hoofdstuk 3 – internationaal. Vanwaar deze volgorde?

Ik wil in het begin als eerst duidelijk maken aan leerlingen, over welke regio we het überhaupt hebben, dus waar de regio ligt, welke steden er überhaupt zijn en in welke grotere samenhang valt het, dus met de blauwe banaan. Dat was voor mij in eerste instantie belangrijk, dat ze weten met welke regio ze überhaupt aan de slag gaan en waar deze dan ligt. Daarna wil je gaan werken naar de tradities en de huidige culturele kenmerken van de regio. Ik weet bijvoorbeeld niet waarom voetbal nog steeds zo bij deze regio hoort, als ik niet weet hoe dat voetbal vroeger zo verankert zat in het arbeidersleven. Of zo'n lied als van Grönemeyer, die kan ik niet begrijpen als ik de historische verwijzingen niet begrijp. Dus om die reden komt in hoofdstuk 2 de geschiedenis van het Ruhrgebied meer aan bod, en in hoofdstuk 3 tenslotte meer de actualiteiten, dingen die nu het Ruhrgebied kenmerken.
Duidelijk. Dat vroeg ik me nog gewoon even af, dat is nu helder. Dat was het voor mij betreft dan over de checklist.

Dan wil ik nu graag nog zelf een andere vraag stellen: soms kan het zijn dat van een opdracht een bepaald taalvaardigheidsniveau wordt verwacht, die leerlingen wellicht nog niet hebben. Dus dat ze cognitief veel moeten doen, maar dat in de vreemde taal nog niet kunnen uitvoeren. Zitten er in het materiaal zulke opdrachten tussen waarvan jij denkt, dat er zoveel van de leerling cognitief gevraagd wordt, waarvan je denkt dat ze de taalvaardigheid überhaupt nog niet hebben om zich in die taal uit te drukken. Met [NAAM INTERVIEWPARTNER][1] had ik daar een discussie over aan de hand van drie opdrachten, die kunnen we er bij pakken.
Dat zou fijn zijn. Zo bij het bestuderen is mij het namelijk niet zo opgevallen, dat opdrachten te moeilijk zouden zijn, of cognitief, of talig. Misschien had ik het daarvoor iets gedetailleerder moeten doornemen.

[1] Degene met wie een ander interview op deze dag gevoerd werd. Deze personen kennen elkaar ook.

De eerste opdracht waar we naar keken, was opdracht 18 op pagina 26. Leerlingen moeten eerst bepaalde vragen beantwoorden. Kunnen leerlingen dat volgens jou in het Duits?
Ja, want je kunt uit de tekst citeren. Dus ik denk dat dat zeker kan.

Nu kijken we naar opdracht 18F. Leerlingen moeten iets samenvatten, wat volgens veel docenten ook een moeilijke vaardigheid blijkt te zijn. Is het volgens jou te hoog gegrepen om leerlingen iets én te laten samenvatten, én dat in het Duits?
Je zou zelfs kunnen overwegen juist dat in het Nederlands te doen, om te testen of leerlingen de hele tekst begrepen hebben. Dat zou ik doen.

Duidelijk. Nu hadden we dat vergeleken met opdracht 36, waarbij leerlingen met enkele woorden uit het idioom een samenvatting van de tekst moeten schrijven en leerlingen hun eigen mening erover moeten geven. Ook hierbij de vraag, in hoeverre je dit in het Duits of Nederlands laat doen, of het te moeilijk of te makkelijk voor leerlingen is?
Bij de vorige opdracht had je een maximaal aantal woorden gegeven als beperking. Nu geef je als beperking dat er 7 begrippen gebruikt moeten worden.

Exact, zodat ze nu actief met het idioom aan de slag gaan.
Óf je stuurt ze dan meer door 7 begrippen al aan te bieden en leerlingen een samenvatting laat schrijven aan de hand van deze 7 begrippen. Dat is één mogelijkheid. Een andere mogelijkheid is dat je, net als bij de vorige opdracht die we bespraken, het in het Nederlands laat doen. Omdat je dan ook zeker weet dat die hele tekst begrepen is.

En het geven van een mening. Hoe zou jij dat vormgeven qua opdracht?
Inderdaad. Want je hebt hier twee opdrachten. Je hebt natuurlijk het idee van doeltaal-voertaal, dat zit door de hele module heen, dus dat wil je zo min mogelijk loslaten. Dat begrijp ik. Dan zou ik er hier dus voor kiezen, omdat die opdracht ook een mening vraagt, om die zeven begrippen. Zou ik dan doen.

Zodat ze met het idioom bezig gaan…
… en je stuurt ze een beetje. Ze hebben dan niet meer de moeilijkheid welke zeven begrippen ze überhaupt moeten gaan nemen. Jij moet er dan voor zorgen dat die zeven begrippen een samenvatting kunnen opleveren. En dan hebben ze toch, weliswaar een beetje gestuurd, een opdracht in samenvatten gekregen, want ze moeten de begrippen ook terugvinden. Dat zou ik als oplossing kiezen.

En door het al geven van die zeven begrippen geef je leerlingen al een kapstok, waar ze de samenvatting op aan moeten gaan hangen?
Ja, precies.

Ik wil met je nog even kijken naar de Abschlussaufgabe, met name die van hoofdstuk 2. Ook hier de vraag, of leerlingen deze opdracht wel in het Duits kunnen? Is het niet teveel van ze verwacht?
Sowieso zullen leerlingen opdracht A kiezen, als ze de opdrachten zien. Dat ga je ook krijgen. Dus je zou ook kunnen besluiten om gewoon één opdracht aan te bieden, net zoals alle andere Abschlussaufgaben. Dit is volgens mij namelijk de enige keer dat je een keuzeopdracht hebt.

Correct. Waarbij opdracht B misschien taliger en inhoudelijker iets zwaarder is, maar die opdracht mag je wel met z'n tweeën uitvoeren.
Nu kom ik wel op de gedachte of het niet fijn zou zijn, om bij die opdrachten een tijdsindicatie erbij te geven. Dat doe je eigenlijk nergens, bedenk ik me nu, nu we het hierover hebben. Maar dat verschil in moeilijkheidsgraad en in lengte is duidelijk zichtbaar. Maar als je goede afspraken zou maken als tweetal, dan compenseert dat weer een beetje. Want als je dat dan weer bedenkt; het kost natuurlijk wel weer meer tijd in het maken van afspraken. Daar heb je bij opdracht A, die je in je eentje doet, dan weer geen problemen mee. Maar in 6V moet dat denk ik wel kunnen hoor, in zekere zin. Het is ook wel een B2-

opdracht. Je moet ook de taken verdelen, maar dan moet het denk ik wel te doen zijn hoor. Maar, een tijdindicatie zou natuurlijk niet gek zijn, zover dat natuurlijk te doen is.

Daarvoor zou je het materiaal eigenlijk echt moeten gaan testen in de praktijk en kijken hoe lang leerlingen er in de praktijk er mee bezig zijn, alvorens je een valide indicatie van kunt geven.
Dat snap ik. Je moet je er alleen bij afvragen, als je de opdrachten formuleert zoals nu, wat voor leerlingen de extra motivatie zou zijn om opdracht B te maken. Dat is misschien dat ze graag samenwerken. Maar goed, je zei net dat dit materiaal voor 5 en 6V geschikt is. Voor 6V zie ik dit toch wel als een haalbare opdracht voor een goedwerkend tweetal, dat meen ik echt. Ja hoor.

En op talig gebied? Kunnen leerlingen naar jouw mening de opdracht ook maken?
Nou, als ik mij goed herinner is schrijfvaardigheid B1 het eindterm. Deze opdracht zit daarbij dus op een hogere grens. Vandaar ook de twijfel. Die twijfel heb ik nu wel, nu ik dat ERK-niveau zie staan. Maar als ik de opdracht an sich verder bekijk, van wat ze moeten gaan doen, dan denk je ook aan een goed stel leerlingen, 6VWO, die goed samenwerken. Dat is ook wel het gevaar bij het maken van zulk materiaal, dat je vaak aan de ideale leerling denkt, dat moet je soms niet doen, maar eigenlijk kijken naar de mindere goden die hiermee uit de voeten moeten kunnen. Dan is de opdracht wel wat pittig, ja. Maar dan zou je ook kunnen zeggen, Aufgabe A voor 5VWO en Aufgabe B voor 6VWO. Dat je dus dat niveauverschil eens duidelijk maakt. De hele module geeft aan, 5/6V, dan is dus dit dé geschikte plek om daar het verschil in te zetten. Ik denk dat je dat dan op die manier goed zichtbaar maakt. Dan heb je die differentiatie in het materiaal ook zitten.

Zeker. Al is het wel zo dat het qua ERK-niveau in 5/6VWO relatief gelijk op gaat t.o.v. de onderbouw.
Dat ook. Maar je bent in 6VWO toch een jaar verder.

Waarbij voor de actieve vaardigheden er toch een groot verschil in kan zitten?
Absoluut.

En als we kijken naar de behandelde grammatica in de module, is dat jouw inziens wel passend bij de doelgroep?
Jazeker. Trappen van vergelijking en de verleden tijd van die werkwoorden is bovenbouw. Dat kan prima.

Tenslotte de volgende vraag: jij bent docent in 5 of 6V en krijgt dit materiaal in handen. Zou jij zelf met dit materiaal kunnen en willen werken? Waarom wel of waarom niet?
Jazeker. Het is uitdagend, stimulerend. Het ziet er leuk uit, afwisselend. Zeven keer een videofragment, wat dus niet te lang duurt en goed te volgen is.

Je hebt de video's allemaal bekeken?
Ja, daarom dat ik ook die blauwe banaan zo mooi zag. Het nummer van Grönemeyer heb ik niet helemaal bekeken, omdat ik dat nummer al ken. Maar het was een live-uitvoering zag ik, wat ook wel weer leuk was om te zien hoe dat dan aan het begin ging. Anders dan het lied standaard, had ik het idee.

Het lied begint inderdaad met het 'Steigerlied', een paar zinnen.
Ja, dat kende ik dus niet als zodanig in dit lied, dus dat was ook leuk. Maar dat is dus allemaal heel prima. Er zitten illustraties in de tekst, heldere opdrachten. Ik vind het uitdagend materiaal.

Zou jij dit als vervangend kunnen zien voor bijvoorbeeld Katernen die jij gebruikte?
Ja, bijvoorbeeld vervangend voor Katern 3, in de derde periode van 5V. Lezen, luisteren, grammatica, het zit er allemaal in. Dus het zou op zich kunnen. Want ik zou er ook nog een leertoets voor kunnen geven, door bijvoorbeeld de twee grammaticaonderdelen nog eens te toetsen, wat feitenkennisvragen

over het Ruhrgebied, wat idiomatische vragen en ook vragen zoals, ''wat is een Zeche?'' Ik zou er echt een leertoetsje van kunnen maken als ik de behoefte als docent ook zou hebben, als je in een periode bijvoorbeeld nog een cijfer wilt of moet hebben. Dus ook dat zou kunnen.

Ja. Maar je kunt er ook de dossieropdrachten voor nemen?
Zeker, zeker. Maar voor docenten die toch ook de behoefte hebben om iedere periode een cijfer, een 'hard' cijfer zoals je dat dan ook vaak hoort, kan een leertoetsje ook. Je zou er ook nog zelfs een briefopdrachtje bij kunnen geven. Aanknopingspunten genoeg.

Goed. Dan hebben we nu het interview gehad en ook jouw verbeterpunten en aandachtspunten doorgesproken. Ik zal ze ook nog na het interview rustig doorkijken en daar waar nodig zaken aanpassen. Heb jij nog laatste vragen, opmerkingen of input?
Hoe het nu verder gaat?

Deze week staan de interviews op het programma, om daarna het materiaal daar waar nodig bij te werken en de scriptie af te schrijven. In januari moet dan alles afgerond en klaar zijn.
Dus eind januari horen we hoe en wat. Goed!

Ik dank jou voor jouw volledige inzet en moeite die je hebt gedaan.
Graag gedaan!

Checklist lesmateriaal

Checklist	Is aanwezig / eens	Ontbreekt / oneens	Opmerkingen (c.q. verbeterpunten)
In het materiaal wordt aandacht besteed aan wat het Ruhrgebied precies is: waar het ligt, wat de grootste steden zijn, etc.	X		b.v. blz. 8 tip: misschien herkomst woord Ruhrgebiet explicieter uitleggen?
In het materiaal wordt aandacht besteed aan de geschiedenis van het Ruhrgebied.	X		b.v. Kapitel 2
In het materiaal wordt aandacht besteed aan het begrip 'Ruhrpott', aan de identiteit van deze regio.	X		b.v. Kapitel 3 tip: ook wel "Kohlenpott" genoemd
In het materiaal wordt aandacht besteed aan de actualiteit: wat er in deze regio momenteel leeft. Ook aan de actualiteit in algemene zin: thema's die in Duitsland (en in andere landen) in het algemeen momenteel besproken worden.	X		b.v. opg. 30 o.a. migratie, randstad, multiculturele samenleving
In het materiaal zijn er opdrachten die puur om feitenkennis gaan.	X		b.v. opg. 10
In het materiaal zijn er opdrachten die de meningsvorming van leerlingen betreffen.	X		b.v. opg. 30, 38
In het materiaal zijn er opdrachten die de creativiteit van leerlingen verlangen.	X		b.v. opg. 19, 22, 24
In het materiaal zijn er opdrachten die van de leerling een onderzoekende houding verlangen.	X		b.v. Rechercheaufgaben (internet)
De opdrachten in het materiaal sluiten qua moeilijkheidsgraad aan op het niveau van een leerling uit V5.	X		b.v. ERK-aanduiding B1 (lezen)
De opdrachten in het materiaal sluiten aan op het taalvaardigheidsniveau van een leerling uit V5.	X		b.v. grammatica-items en Redemittel
Leerlingen in V5 hebben de talige middelen of krijgen deze aangeboden in het materiaal om de opdrachten te maken.	X		b.v. Redemittel blz. 13 en briefregels
In het materiaal komen alle taalvaardigheden terug.	X		Lezen, luisteren, spreken, schrijven, grammatica, zelfs literatuur vertegenwoordigd!
In het materiaal wordt aandacht besteed aan begrippen die bij het Ruhrgebied horen.	X		b.v. Zeche, Revier, Pott, unter Tage, Bergmann enz.
Het materiaal daagt leerlingen uit om bepaalde zaken uit het Ruhrgebied met zaken uit de eigen belevingswereld te vergelijken.	X		b.v. opg. 6 en het randstad-thema
Het materiaal toont bijzondere kenmerken van het Ruhrgebied.	X		b.v. mijnen, conglomeratie steden
In het materiaal worden mensen uit het Ruhrgebied en hun tradities als uitgangspunt genomen.	X		b.v. videofragmenten 5 en 6
Het materiaal stimuleert de internationale oriëntering van scholieren.	X		b.v. opg. 19, de "Blaue Banane"
Het materiaal ondersteunt de leerling in het worden van "een goedgeïnformeerde burger, die kennis relevant voor Europa en de rest van de wereld kan verkrijgen, bewerken en evalueren en ernaar kan handelen."		x	Dit doel is erg hoog gegrepen, vandaar de twijfels. De kennis wordt verworven, maar "bewerken, evalueren en handelen"? Daarvoor is 1 module wellicht te beperkt.

Anhang [H]: Interview mit Interviewpartner 2
Datum: Dienstag, den 15.12.2015, 10:15

Fettgedruckt: Interviewer
Kursiv: Interviewte

In het vorige interview heb ik vragen gesteld over hoe jij Landeskunde in jouw lessen behandelt, over wat jij van het huidige aanbod van Landeskunde in leergangen vindt en ook wat jij daarin mist. Ik heb daaruit een bepaalde behoefte kunnen afleiden, die in het ontwikkelde materiaal getracht is te verwerken.

Het interview dat we nu gaan voeren, zal uit twee delen bestaan. Allereerst zal ik wat vragen stellen over de werkbaarheid van het materiaal in de praktijk, dus in hoeverre het materiaal in de praktijk jouw inziens voor zichzelf spreekt. In het tweede deel zullen we ingaan op de checklist, die je voorafgaand aan dit interview hebt ingevuld. We kunnen, als er nog tijd over is, het daarna nog hebben over de opmerkingen die jij op papier hebt neergezet. Vervolgens kunnen we het geheel afsluiten.

Jij hebt dit materiaal doorgekeken. Stel, jij zou dit materiaal aangeboden krijgen en je zou ermee aan de slag moeten gaan. Is het voor jou helder welke leerdoelen er in het materiaal gesteld worden?
Ja, dat denk ik wel. Ik vond het ten eerste heel erg leuk om te zien dat eigenlijk alle vaardigheden erin zitten en opgehangen worden aan Landeskunde. En je werkt vooral toe naar veel schrijfvaardigheid, dus dat leerlingen op een goede manier een mening kunnen geven, en taalvaardig schriftelijk dingen kunnen formuleren. En een paar grammaticaonderdeeltjes die er dan ook invallen maar wel met als doel ervoor te zorgen dat je jouw tekst helder hebt. Dus dat heb ik er wel uitgehaald. Ik heb nog wel gespiekt of je de leerdoelen letterlijk nog ergens hebt benoemd, maar dat heb je niet. Maar ik denk wel dat het duidelijk is dat je de schrijf- en spreekvaardigheid wilt verbeteren. En ook dat je leerlingen kennis over een gebied wilt laten verwerven. Niet als feitenkennis, maar ook hoe ze over bepaalde zaken denken. Het is best wel ruim.

Naar dat laatste wat je noemde, daar wilde ik inderdaad naar toe. Dat er inderdaad op een regio wordt ingezoomd en dat er ook gereflecteerd wordt op eigen meningen, houdingen en op zaken die in die regio belangrijk zijn en gebeuren.
Exact.

Is het vanuit het materiaal ook duidelijk welke inhoud gebruikt wordt, om die leerdoelen na te streven?
Het thema is denk ik wel helder. Dat je gaat kijken wat het Ruhrgebied is en wat er vroeger gebeurd is, bijvoorbeeld. Hoe het zicht ontwikkelde tot het gebied dat het nu is. Wat ik er op een gegeven moment wel bij jouw materiaal heb geschreven, is dat leerlingen waarschijnlijk geen idee hebben waar het Ruhrgebied nu precies ligt. Ik heb bijvoorbeeld van de week ook Landeskunde gedaan en ging het over de Bundesländer. Ze hebben gewoon geen idee welke Bundesländer er zijn, hoeveel er zijn, en dan hebben we het over Atheneum 5. Daar krijg je echt het idee bij, dat ze helemaal niets erover weten. En ik dacht, dat je daar nog wel iets duidelijker naar zou kunnen verwijzen. Dat je iets meer informatie geeft over de regio. Of dat je leerlingen op Internet laat zoeken naar die regio en ze vooraf al een beeld moeten vormen over dat gebied. Omdat je wat mij betreft wel heel snel de diepte inspringt, terwijl ik bang ben dat leerlingen geen idee hebben waar ze over praten.

In hoofdstuk één gaat het over de geografie van de regio en staat er ook een kaart in van waar het ligt. Is dat volgens jou dan te mager?
Ja, dat denk ik. Want dat kaartje is puur geografisch, waar ligt het ongeveer. Want ze hebben geen idee in welk Bundesland dat dan is, geen idee hoe dat dan kruist en hoe die belangrijke dingen daar dan samenkomen, hoe dicht het bij Nederland eigenlijk ligt. Ik had mijn leerlingen altijd ook hoger ingeschat in wat zij wisten over het Duitse gebied, maar ik kwam er later achter dat ze echt nul wisten eigenlijk.

Dus in principe zijn de thema's die aangesneden worden, zoals de geschiedenis en de tradities, die worden goed behandeld, maar het is dus net dat kader aangeven aan het begin?
Ja, die andere thema's vind ik goed. Maar het is net wat je zegt, dat stukje kader. Even aangeven waar het ligt, waar we in Duitsland zitten en welke regio's er in Duitsland allemaal nog meer zijn. En ook kijken waar het Ruhrgebied ligt en denken van ''hè, het ligt ook in meerdere Bundesländer'', ja hè?

Nee.
Alleen in Nordrhein-Westfalen? Of in Niedersachsen?

Alleen in Nordrhein-Westfalen.
Hm, ja. Maar goed, omdat ik denk dat leerlingen anders veel te snel de diepte induiken. Want het is wel mooi dat ze kijken naar de geschiedenis, enkele tradities, actualiteit, het arbeidsleven, dus je zoomt heel goed in op zo'n Ruhrgebied.

Zou het werken bijvoorbeeld om, in hoofdstuk één, op het punt waar het gaat over metropoolregio's en dan met name de Randstad, om daar ook metropoolregio's in Duitsland bij te betrekken?
Ja, of even benoemen. Kijk, leerlingen zijn er wel vaak op gericht om het makkelijk onthouden van dat soort dingen, wat de grootse is en welke er nog meer zijn. Want wat ik bij dit materiaal genoemd had, is dat je aan het begin gelijk induikt op het image en dat is heel interessant, maar als leerlingen geen idee hebben waar de regio überhaupt ligt en wat het überhaupt is, dan kunnen ze daar denk ik ook helemaal geen mening over vormen. En er zijn vast leerlingen die het allemaal al wel weten, want je had ook wel hele mooie vragen erbij. Maar als ze bij vraag één en twee allemaal niets weten, dan wordt het lastig. Als ze allemaal heel veel weten, is het allemaal heel erg keurig, maar als ze allemaal niks weten, dan loop je bij vraag 4 al vast denk ik.

Ja, dat begrijp ik. Een associatiekennis is natuurlijk er wel voor gedacht om voorkennis op te halen. Je hebt er wel een punt, dat leerlingen heel veel zouden kunnen weten, maar misschien weten ze ook wel helemaal niks. Het zou een mooi onderzoek op zichzelf zijn om te kijken wat leerlingen eigenlijk überhaupt over die regio weten, welke voorkennis ze hebben en je als docent mag veronderstellen. Misschien kennen leerlingen namelijk wel het CentrO in Oberhausen of weten ze iets van de Kerstmarkten daar…
…maar of dat dan helemaal voldoende is, om gelijk naar het imago van een gebied te kijken? Ik weet er zelf denk ik ook te weinig van om te kijken hoe het dan met die clichés daar zit. Of hoe zit het dan met dat imago. Maar dat ligt ook wel weer per klas eraan. Bij de ene klas krijg je het er misschien wel perfect uit, dat ze voldoende basis hebben om daarmee aan de slag te gaan. Bij de andere klas zou je kunnen denken ''o help, waar beginnen we aan?''. Je kunt natuurlijk heel kort even wat noemen aan het begin en dan is het klaar. Voor als ze niets weten. Is dat nu een antwoord op jouw vraag eigenlijk?

Ja.
Goed. Want de inhoud op zich vind ik heel mooi en ik dacht dat er misschien nog iets algemeen bij moest, waar we het precies over hebben.

Wat misschien ook zou kunnen is om die trailer in de Einführung nog vóór de teksten te trekken. Zodat leerlingen vanuit de trailer al gevoed worden om associaties op te doen, waarmee ze uiteindelijk ook de teksten beter te begrijpen.
Ja, ja.

Is het materiaal ook duidelijk in de manier waarop de inhoud en de leerdoelen uiteindelijk getoetst of geëvalueerd worden?
Ja, met die eindopdrachten. Dat is wat mij betreft helder. Ik had niet helemaal helder of dat ook becijferd wordt, of dat het gewoon een soort van inleveropdracht is van ''het moet rond zijn''. Maar ik vind het wel mooi dat in die opdrachten alles wordt teruggepakt van wat daarvoor beschreven is.

Is dat volgens jou ook afdoende om het geheel te toetsen of te evalueren?
Toetsen is een lastig woord. Ik denk dat je door zo'n opdracht wel precies kunt zien of een leerling iets begrepen heeft. Als zij niets begrepen hebben van alles wat ze daarvoor hebben gehad, kunnen ze die opdracht in principe ook niet maken.

Zijn de leeractiviteiten in het materiaal, de opdrachten, jouw inziens duidelijk?
Ja. Dat is helder, zeker ook met die poppetjes erbij. Dat is ook leuk, ze kunnen heel snel zien of ze iets alleen of met z'n tweeën moeten doen. Soms vond ik wel dat het niet erg duidelijk was hoe lang iets moet zijn. Soms dacht ik ook dat het echt superveel werk is, soms dacht ik juist ''hoeveel zinnen wil je eigenlijk hebben?''

Heb je een voorbeeld?
Bij opdracht 20 bijvoorbeeld. Daar staan natuurlijk wel veel begrippen, dus dat is op zich wel weer duidelijk. Maar bij sommige opdrachten heb je heel expliciet genoemd wat je wel moet doen en wat niet, bij andere opdrachten doe je dat weer wat minder. Maar goed, dat maakt op zich niet heel veel uit.

Denk je dat dit niet op te lossen is door de inschatting van de docent zelf?
Ja, of dat je het aantal minuten erbij geeft dat ze aan zo'n opdracht moeten zitten.

Goed dat je dat benoemt, aangezien dat in vorige interviews ook het geval was. Ik snap dat het handig is om een tijdsindicatie te geven, ondanks dat ik dat zelf in leermethodes nog niet eerder heb gezien. Maar daarvoor moet het materiaal eigenlijk eerst getest worden in de praktijk alvorens er conclusies uit getrokken worden qua tijd.
Ja. En de ene leerling is natuurlijk ook altijd sneller dan de ander, dus dat maakt een schatting ook weer wat lastiger. Maar bij vraag 30 bijvoorbeeld gaat bijvoorbeeld over een Leserkommentar, en eerst stelde ik me de vraag of leerlingen wel weten hoe ze zoiets moeten schrijven en waar dat aan moet voldoen. En daar stond volgens mij ook niet bij hoe lang. Maar goed, dat kun je ook zelf verzinnen. Het is niet zo dat alles voorgekauwd moet worden in een methode.

Dus soms zijn de eisen, de voorwaarden die aan opdrachten gesteld worden, nog wat te abstract?
Ja, maar aan de andere kant kan dat ook wel ruimte geven voor gesprek. Dat de ene leerling het er zich wat makkelijker van afmaakt dan de andere leerling is vaak ook wel een beetje kind-eigen.

Zijn de leeractiviteiten in de module jouw inziens geschikt om de leerdoelen te halen, sluiten de opdrachten aan bij die doelen?
Ik denk dat leerlingen heel veel informatie eruit vissen uit die stukken. Waar je wel op moet letten als docent dan, is dat het niet een kwestie wordt van ''opdracht af, klaar''. En op zich heb je dat natuurlijk wel een beetje ondervangen door te kijken naar die Abschlussaufgaben, dus dat ze moeten kijken naar wat ze allemaal geleerd hebben. Maar dat er ook kinderen zijn die veel vragen beantwoorden, maar uiteindelijk geen idee ervan hebben waar een tekst bijvoorbeeld over gaat. Dat zou mijn enige angst zijn, dat ze de vragen wel maken, maar verder niet inhoudelijk erover nadenken. Of ze dat allemaal wel oppikken.

Zie jij daarin nog een rol weggelegd voor het materiaal zelf, of is dat meer de taak van de docent?
Ik denk meer de taak van de docent. Het is namelijk een beetje onzin om in het materiaal zelf overal neer te zetten ''koppel het terug'', ''praat erover'', daar wordt je helemaal moe van in de methode als ze dat erbij zetten.

Is vanuit het materiaal ook duidelijk welke andere hulpmiddelen en bronnen leerlingen mogen gebruiken?
Ja, overal het algemeen volgens mij wel. Alleen bij één opdracht heb ik erbij geschreven dat het onduidelijk was of leerlingen daar Internet bij mochten gebruiken of niet. En er was nog één ding, en dat is gewoon een beetje kritisch hoor, je hebt bij vraag 9 staan: ''gebruik een atlas''. Toen bedacht ik me eerst of dit een opdracht is die op school wordt gedaan of thuis wordt gedaan. In mijn lokaal liggen geen atlassen. Ik denk ook niet dat leerlingen nu een atlas gaan pakken over hoe en wat. Dan zou je denk ik nog een paar extra vragen moeten stellen die ze aan de hand van een atlas moeten beantwoorden, omdat ze bij opdracht 10 er al wel gelijk het Internet bij mogen gebruiken. Ik denk niet, dat een leerling een atlas zal gebruiken. Als een leerling een atlas ervoor aan mij zou vragen, zou ik zeggen: ''Zoek maar op Internet''. Dat is denk ik hoe mijn lespraktijk er dan uit zou zien.

In de vraag zou in dat geval misschien dat hulpmiddel eruit gehaald moeten worden?
Ja. Omdat ik echt denk dat leerlingen dat met een atlas namelijk niet gaan doen.

Want het gebruik van een atlas is ook een beetje uit de tijd aan het raken?
Ja, zeker. Bij Duits wordt het ook gewoon niet gebruikt. Als je in een aardrijkskundelokaal zou zitten, is het prima. Dan is het een atlasvaardigheid die ze zouden moeten krijgen. Maar ik denk niet dat ze bij mij in de les een atlas gaan pakken.

Ik kan mij wel herinneren dat er in sommige Duitslokalen van die enorme kaarten van Duitsland hangen.
Ja, precies. Dus ze kunnen in dat geval ook informatie uit het lokaal gebruiken, dan kun je natuurlijk dat zeggen.

Is het qua lestijd realistisch om dit lesmateriaal in te zetten, dus dat je hiermee een kwart jaar of een periode aan de slag kunt gaan?
Ik denk dat dat realistisch is op het moment dat daar ruimte voor vrijgemaakt wordt. Het kan er zeg maar niet even ''bij''. Daarvoor is het te uitgebreid. Ik denk wel dat het materiaal geschikt is voor scholen in regio's waar de export en handel met Duitsland gewoon heel belangrijk is. Dan kan het heel erg waardevol zijn om daar aandacht te besteden. Om te kijken wat nou dat gebied is waar we zo ontzettend veel naartoe exporteren en om te kijken naar welke rol je zelf daarin hebt of kunt hebben daarin. Of als je een groep hebt die heel erg economisch geïnteresseerd is, dan zou ik het materiaal ook zeker wel kunnen gebruiken.

Dus het kan bijvoorbeeld ingezet worden op scholen waar connecties met het Ruhrgebied duidelijk aanwezig zijn, maar ook kan gekeken worden in hoeverre het materiaal aansluit op het profiel van leerlingen in de bovenbouw.
Ja, ja.

Is het materiaal volgens jou afdoende of voldoende om de bestaande lesmethode te vervangen, als we kijken naar het ontwikkelen van taalvaardigheden, van grammaticakennis, etc.
Ik denk zeker dat je dingen kunt ondervangen. Je zit er alleen wel een beetje mee dat leerlingen van die woordenlijstjes leren, dat de grammatica iets ingewikkelder is dan wat hier nu gevraagd wordt. Maar als je bekijkt dat het boek een middel is om taalvaardigheid aan te leren, denk ik dat je in principe dit materiaal ook daarvoor kunt gebruiken. Je hebt er een Redemittel inzitten en ze moeten dat continu gebruiken en verwerken, dus ik denk dat je hier heel erg ver mee kunt komen. Of ik het zou doen, weet ik niet, omdat je toch best wel vast aan de methode zit en dat bouwt voort op bepaalde dingen, maar de

doelen die hiermee gesteld worden en de dingen die aan leerlingen gevraagd worden, dat is denk ik soms wel pittiger zelfs dan dat het boek vraagt. Dus dan zeker, dan kan dat denk ik wel.

Daarmee beantwoordde je nu in principe ook mijn volgende vraag al enigszins, namelijk of je met dit materiaal de ontwikkeling in taalvaardigheden kunt bewerkstelligen.
Ja, ja.

Zou jij als docent ook met dit materiaal aan de slag kunnen, als jij leerlingen meer kennis wil laten vergaren over het Ruhrgebied, inhoudelijk met de leerlingen over het Ruhrgebied wilt praten?
Nouja, wat ik net noemde, een algemene intro over de regio waar we nu precies over praten, dat leerlingen daar een beeld bij krijgen, waarom is deze stof belangrijk, dat is toch ook voor leerlingen wel handig om dat relatief in het begin helder te communiceren. Ik denk dat het verder redelijk compleet is. Wat ik nog wel gemist heb, zijn de universiteiten en de hogescholen. Dus wat een leerling na zijn middelbare school ook eventueel daar zou kunnen doen. Want je hebt heel mooi in het verhaal over die Onkel[1], dat hij daar[2] studeert, maar er komt daarna verder niks over scholen, universiteiten, studies, wat het kost om daar te studeren, waar loop je dan tegenaan, etc.? Want ik denk dat relatief veel leerlingen, en wat Mach mit! ook altijd zegt, relatief aantrekkelijk om in Duitsland te studeren, en daarom vond ik het jammer dat dat niet expliciet genoemd werd bij opdracht 19 of in de Abschlussaufgabe. Maar misschien is daar een goede reden voor.

Ik geef je er gelijk in dat dat ontbreekt, dat erken ik. Ik zit alleen al te denken, waar ik dat nog in zou kunnen passen. Dat kan in principe in hoofdstuk één gezet worden, maar kan er ook in hoofdstuk 2 een apart zijsprongetje van maken, als we het hebben over die Strukturwandel, immers komen universiteiten en hogescholen ook in beeld als een regio omzwaait naar een dienstverlenende sector. Dus daar zou er een uitstapje gemaakt kunnen worden.
Ja, want ik denk dat dat dan voor heel veel leerlingen concreet is, dat ze weten dat ze daar dan ook kunnen studeren, weten welke universiteiten er dan zijn, enzovoort enzovoort.

Precies. Zoek bijvoorbeeld een universiteit op, kijk welke studies ze aanbieden..
..en wat kost dat dan, inderdaad. Dat zit in principe al in het atheneum 4-boek, een gedeelte, bij Neue Kontakte, omdat dat gewoon de belevingswereld aanspreekt.

Ja, en dat leerlingen bijvoorbeeld ook moeten gaan zoeken naar welke studie ze op welke universiteit wel zouden willen volgen.
Ja, want dan wordt het voor de leerlingen zelf ook nog interessant. Dan kun je ook de vraag stellen of je dat zou willen, in het Rurhgebied studeren, of waarom niet. En waarom studeren er eigenlijk zoveel Nederlanders in Duitsland, waarom komen Duitsers dan naar Nederland? Bij wijze van, dat soort vragen. Ja, en verder zit er veel in qua inhoud.

Tot zover het eerste deel. Ik heb jou een checklist gegeven. We kunnen de hele checklist afgaan, maar we kunnen ook ingaan op de dingen die jou het meest op zijn gevallen.
Dat laatste is prima, ik denk ook dat dat redelijk overeenkomt. Ik heb eerst het materiaal doorgelezen en daar opmerkingen bij gezet, en dat later ook zo in de checklist gezet en vormgegeven.

Het eerste heb ik dus eigenlijk al genoemd, dat aan het begin nog duidelijker neergezet kan worden waar we precies over praten en wat als de leerlingen niets weten, wat dan? Wat als een leerling niets weet, en die kans acht ik vrij groot als ze in de onderbouw en in de vierde klas niet zoveel met Landeskunde te maken hebben gehad. Want ook in de onderbouw zijn leerlingen gericht op de woordjes en de grammatica, Landeskunde is meer van ''oja, we hebben het wel over een land'', maar wat ze er dan precies mee moeten weten ze niet, het wordt ook nooit getoetst.

Nou, die atlas had ik al genoemd. Wat ik verder wel leuk vond; in het vorige interview had ik volgens mij gezegd dat ik niet zo snapte wat grammatica nu bij Landeskunde te zoeken had, maar ik vond deze[3] opdracht heel leuk. Ik vond het heel leuk met die Steigerungsstufen, maar ook dat leerlingen zelf de informatie moeten zoeken, dat vind ik echt geniaal. Dus je koppelt eigenlijk grammatica echt als een

[1] Hier wordt verwezen naar Abschlussaufgabe 1.
[2] Hier wordt verwezen naar een plaats in het Ruhrgebied, zoals in Abschlussaufgabe 1 gegeven staat.
[3] Hier wordt verwezen naar de toepasoefening behorende bij de trappen van vergelijking.

soort minderwaardig dingetje om iets op te zoeken. Dat vond ik echt leuk. Dus niet alleen de overige opdrachten, maar ook die grammatica zou ik ook gewoon dan doen.

Mooi is verder ook dat jij die blokjes hebt met informatie of waar je iets kunt vinden, met uitgebreide verwijzingen en dergelijke. Ik vind de vergelijking tussen de Randstad en het Ruhrgebied die je maakt ook heel leuk, ik denk dat leerlingen dan ook nog wel wat meer leren van de Randstad en dat ze die dingen vergelijken, dat vind ik wel leuk. Ik heb verder bij opdracht 18/19 dat ik het relatief kort vind gaan over export. Dus dat het eerst over Energiebenutzung gaat en dan komt die export en vervolgens gaat het vrij snel naar een presentatie. Een hartstikke leuke opdracht, maar Duits wordt wel vaker gecombineerd met economie en dat is ook de reden dat veel leerlingen Duits kiezen. Dus ik denk dat je dat hier nog wel zou kunnen uitbreiden: dus waarom exporteren we zoveel dingen daarnaartoe, wat vinden mensen daar nu van, wat vinden ze van die contacten. Je hoort ook vaak dingen dat Duitsers bijvoorbeeld geen Engels praten en die willen dat je Duits praat. Gewoon dat soort korte dingetjes dat je aangeeft waarom het zo belangrijk is het erover te hebben. Ik vond dat onderdeel namelijk gewoon relatief kort. Wel goed, maar kort.

Zoals gezegd bij de Abschlussaufgabe, daar noem je dus inderdaad iets over de studie in die opdracht, maar daar doe je verder niets mee. En toen las ik in de opdracht ook iets over Gelsenkirchen en nu worden wij hier op school helemaal doodgegooid met differentiatie, dus bedacht ik me waarom leerlingen perse iets over Gelsenkirchen moeten zeggen, of zou je dat ook vrij kunnen laten om andere steden of plekken te gebruiken.

Feit is dat leerlingen over die stad, Gelsenkirchen, al informatie over hebben opgezocht. Dus ik vond het nuttig om dat dan maar alvast te geven, zodat leerlingen niet nóg een keer naar informatie gaan zoeken.
Ja, precies. En zo verbindt je dat ook mooi met een eerdere opdracht.

Dus dat is puur een strategisch iets.
Ja, nee, dat is inderdaad gewoon hartstikke leuk. Wat me overigens nog opviel, een klein grammaticaal dingetje, is het echt ''schreibe auf einem Poster''? Want grammaticaal is het allemaal zo'n beetje correct, maar hier begon ik toch wel te twijfelen.

Dat is een goede, nu begin ik ook te twijfelen. Die zal ik moeten opzoeken.
Goed. Ik heb hier verder allemaal krulletjes staan zie ik, dus dat is allemaal leuk. Ook dat plakaat, dat je terug in de tijd moet gaan, vind ik erg leuk. Even een stapje eruit, waar maak je reclame voor, echt een actieve opdracht.

En verbindt het inderdaad met dingen waar vroeger die fabrieken mee kwamen.
Ja. Precies, dat vond ik leuk. Verder vond ik het ook leuk dat die grammatica weer terugkwam, die Vergangenheitsformen bij Jünther Powoski. Deze[4] vond ik ook mooi, echt zo'n examenachtige tekst; hoe uit hij zich over iets? Positief, negatief? Waarom? Wat wordt er over ze gezegd? Dat vond ik ook wel leuk. Ook zitten er heel veel wiskundige en aardrijkskundige dingen in en ik denk dat heel veel collega's dat ook hartstikke leuk vinden. Sterker nog, ik denk dat je het ook wel als project zou kunnen zetten met geschiedenis, aardrijkskunde en economie, dat als scholen zulke dingen aanbieden, dat je dat vanuit Duits een keer initieert en we gaan dit doen en koppelen alle vakken eraan, we tillen het over Duits heen.

Het leuke wat ik aan dit project vond is dat je ook wel, als je zo'n regio in wilt duiken, de geschiedenis erbij moet betrekken. Je kunt Berlijn bijvoorbeeld ook niet begrijpen als je niet weet wat er in de geschiedenis is voorgevallen.
Precies, het wordt dan ook niet meer interessant om daarnaartoe te gaan, omdat je er niets van weet.

[4] Hier wordt verwezen naar tekst I met bijbehorende opdrachten.

Juist. Daarom vond ik het ook belangrijk om te kijken welke dingen uit de geschiedenis, de aardrijkskunde, economie, cultuur erbij passen en daar verbindingen te gaan zoeken.
Ja, precies. Want waarom is het Ruhrgebied eigenlijk op die plek?

Omdat het aan de rivier de Ruhr ligt.
Ja. Heb ik dat gemist eigenlijk in het materiaal? Ik heb het gescand en heb de filmpjes niet gekeken natuurlijk. Maar die vraag kwam wel bij mij op een gegeven moment nog op.

De rivier die hier loopt is de Ruhr, daar is de regio naar benoemd. Omdat aan het begin, in de 19e eeuw, de eerste mijnen rond deze rivier en van daaruit is dat zich gaan uitbreiden. Maar daar komt de naam Ruhrgebied dus vandaan.
Precies, ook zoiets dus. Maak dat aan het begin ook helder. Als ik vraag waarom Rotterdam de Randstad is, hoor je vaak alleen ''ja, vanwege de haven, punt.'' Alsof dat de enige reden is. Maar die kinderen hebben daar ook helemaal geen idee van, over de Ruhr. Ik wist het trouwens ook niet, maar zo leer ik weer eens wat, dat is leuk.

Nou, ik had het al even gehad over het Leserkommentar, van hoe lang je het wilt hebben, hoe, snappen leerlingen wat ermee bedoelt wordt. Want bij sommige opdrachten heb je dat heel mooi uitgelegd wat je dan verwacht, en misschien is het wel heel bekend hoor, zo'n Lesekommentar, maar misschien ook niet. Dat het misschien iets helderder moet zijn.

Misschien kan het ook simpelweg een 'Reaktion' zijn, dat het niet gelijk zo gekaderd in een genre wordt.
Ja, precies. Dan had ik ook nog iets over die Abschlussaufgabe in hoofdstuk 2. Leuk dat we die twee opdrachten hebben, maar ik weet nu al welke opdracht alle leerlingen gaan kiezen. En dat is opdracht A, want die is twee A4'tjes korter.

Ja. Over die opdracht gaan we het nog hebben straks, dus daar komen we nog zeker op terug.
Misschien is het ene ook wel veel minder werk dan het andere. Maar een leerling, de meesten, zullen gaan kijken hoeveel ze nu moeten gaan doen.

Feit is wel dat ze opdracht B met z'n tweeën kunnen doen.
Ja, goed. Dat is ook helder, dat had ik eventjes over het hoofd gezien. Dus dat is prima, maar ik dacht wel, leuk die twee keuzes, maar zorg dat ze gelijkwaardig aan elkaar zijn. En ik denk wel dat het goed is om ze vrij te laten zijn om samen te werken of het alleen te laten doen. Nu zal je zien dat veel Atheneum 5-leerlingen het waarschijnlijk alleen gaan doen dan met z'n tweeën, maar niet allemaal.

Dan had ik nog even iets over het Ruhrpott, want ik miste een beetje… Het is iets heel bekends, maar wat als het niet bekend is? Misschien nog iets uitleggen over wat het dan was enzo, want er zijn wel leuke teksten en mooie opdrachten erbij, maar ik dacht misschien aan een inleiding nog ofzo met een filmpje, waarbij mensen gevraagd wordt ze bij 'Ruhrpott' aan denken. Want dat is daar natuurlijk echt een ding, ik ken het zo namelijk niet. Of ja, ik heb het wel eens gehoord, ''ich komme aus dem Ruhrpott'', maar leerlingen kennen dat niet.

Ik heb geprobeerd dat al een beetje in te leiden in zo'n informatieblokje helemaal aan het begin van dat hoofdstuk, door kort een slogan te benoemen. Verder denk ik dat vooral de onderdelen die behandelt worden in dat hoofdstuk meehelpen dat mentale begrip beter te begrijpen.
Nee, helder hoor. Want het is wel leuk als leerlingen daarna echt goed weten wat het betekent als mensen zeggen ''ich komme aus dem Ruhrpott'' en dat het niet zomaar een woordje is dat ergens staat en iets wordt alleen maar zo genoemd.

En voor de rest; als ik er dus niets bij heb gezet, is het dus goed hè. Er zijn heel veel dingen waarvan ik zeg ''leuk, leuk, leuk'', ook die Moschee[5]. Ik vond het ook leuk dat je de tegenwoordige tijd er weer bij pakte, dus dat je vanuit het verleden dan weer naar het 'hier' terugkomt. En toen had ik opgeschreven: ''schön Aktualität, kennt ihr Leute, Vorkenntnisse'', maar ik moet even goed kijken waar dat ook weer bij was.

Misschien sluit het aan op het Wunder von Marxloh, over de multiculturaliteit, dat dat thema naar de belevingswereld van de leerlingen wordt getrokken.

Oja, ja! Ook over die tekst inderdaad, omdat je het ook over Polen en Turken hebt gehad, dus dat je ook eens gaat vragen aan leerlingen of zij zulke mensen kennen, wat weten jullie überhaupt over multiculturaliteit. Als je bijvoorbeeld op een school in Rotterdam lesgeeft, daar is het natuurlijk veel bekender dan hier. Hier is het nu alleen maar ''er komen van die vluchtelingen'' en de helft wil het wel, omdat ze christelijk zijn en de ander helft wil het niet, wat ''mijn vader zegt van niet''. Weet je, dat. En dat is dus heel gechargeerd. Als je dus bijvoorbeeld in Rotterdam woont, is dat beeld natuurlijk heel anders. Dus dat het ook maatschappelijk gewoon even interessant is en met die kinderen erover praat, wat is dat dan.

Wat ik ook vond in hoofdstuk 3 is dat je bij die teksten die woorden gebruikte. Vaak gebeurt dat dan als losse opdracht, maar nu wordt het weer teruggekoppeld door een samenvatting te moeten schrijven met die woorden. Dat vond ik ook wel leuk.

Precies, juist om ook nog iets met idioom in het materiaal te doen en dan ook met idioom die je wellicht ook in eindexamenteksten tegen zou kunnen komen.

Ja, ja. Precies. Dus dat is leuk. Dan had ik nog één opmerking bij het tweede puntje van opdracht 27. Ik denk dat leerlingen gewoon opschrijven wat er staat: ,,Diskriminierung und Ausgrenzung sind nicht ausschließlich Probleme der heutigen Zeit.''

Maar er staat ook, ,,beschreibe''.

Ja, oké. Want je kunt ook zeggen, ,,erkläre'' ofzo. Want bij de andere punten vraag je echt naar welke, in hoeverre, dus dat is dan wat vrijer. Dat is gewoon een fout van leerlingen hoor, als hij de zin gewoon nu zo overneemt, maar misschien dat je dat er nog uit kunt halen en kunt aanpassen.

Dus iets van ,,beschreibe, warum…''?

Ja, precies, dus dat de vraag iets minder strak is en leerlingen niet denken: ,,check, klaar!'' Verder vond ik het heel erg leuk, die tekst op pagina 28[6], over bier en traditie en alcohol en voetbal, maar hij kwam bij mij wel heel plotseling.

Hm. Misschien had dat nog kort ingeleid moeten worden. Dat multiculturaliteit bij deze regio hoort en ook kenmerkt, net zoals bepaalde andere tradities zoals dat voetbal. Misschien had er nog een vraag voorafgaand moeten komen, over welke tradities leerlingen verder nog zelf kennen in hun eigen omgeving.

Ja, want je hebt het hier inderdaad over multiculturaliteit en ineens komt er een vraag ,,was ist deine Meinung zum Trinken von Bier?'' Ik dacht ''huh? Bier?''

Ja, zoals je het nu zegt komt het inderdaad wel erg apart over.

Ja, want ik vond het wel echt heel leuk, maar komt relatief plotseling voorbij. En natuurlijk ook leuk, zo'n tekst over voetbal, bier en denk na erover, dat is allemaal heel leuk. Dus dat is helemaal cool. Filmpjes zijn natuurlijk ook leuk. De tekst van Bochum[7] erbij, van dat lied..

---

[5] Hier wordt verwezen naar tekst M over een opening van een moskee in Duisburg-Marxloh.
[6] Hier wordt verwezen naar tekst N.
[7] Hier wordt verwezen naar de songtekst 'Bochum' van Herbert Grönemeyer.

Ik had hem inderdaad gezien en wilde in eerste instantie een alternatief. Dit lied zie je namelijk altijd al in een leergang staan. En ik heb inderdaad een ander lied gevonden over het Ruhrgebied, maar dat was toch net niet goed geschikt.
Viva Kolonia? Onee, dat was natuurlijk geen Ruhrgebied. Maar evengoed, ik vind het wel weer heel erg leuk, je pakt er dan weer een liedje bij wat iedereen kent en ook bekend is en dat je dat dan weer verbindt met de dingen die daar zijn en die daar gebeuren. Ik dacht nog wel, dat je er een extra vraag bij zou kunnen maken, als in ''wat vinden jullie van dat lied?''

Schrijf een recensie, of?
Nou, simpelweg ''wat vinden jullie ervan?'' Want je geeft heel veel informatie, maar gewoon een simpele vraag, ''vind je het een leuk lied?'' Dat hoeft helemaal geen uitwerkopdracht te zijn. En dan heb je nog die Abschlussaufgabe verder.

Nog een algemene opmerking is dat ik wel vind, dat ze veel moeten schrijven. En ik weet niet of ze dat altijd gewend zijn. Dus als ik nu kijk naar mijn leerlingen en zou moeten zeggen ''schrijf nu maar 2 A4'tjes in het Duits over dit'', dan gaan ze wel stijgen. Ik denk niet dat het verkeerd is, maar het is wel… Lesmethodes zijn namelijk wel veel kortere stukjes, af en toe een briefje, of dit of dat.

Ik denk alleen wel dat je leerlingen dan nog steeds te weinig uitdaagt om ook productief in die taal te gaan werken. Daar zou denk ik een omslag moeten komen, ook in de bestaande lesmethodes, van goed, laten we eens loslaten dat er alleen maar gelezen en geluisterd moet worden, maar laten we ook op een leuke manier dat spreken eens aanbieden.
Ja, precies! Daar ben ik het helemaal mee eens!

En ik denk dat het ook de keuze van een docent is om te kijken of hij weer een schrijfopdracht wil gaan doen, of juist niet. Dus dat docenten ook zelf gaan kijken wat ze belangrijk vinden.
Ja, want je vraagt wel veel van de leerlingen. En dat is ook wel goed, denk ik. En zeker als je dingen gaat vervangen in dat boek. Want het is niet meer een extra iets, maar we vervangen gedeeltes van dat boek. En je kunt zo'n Abschlussaufgabe natuurlijk ook nog echt als toets neerzetten, of wat dan ook. En verder, ja, alles andere vond ik heel interessant, knap gedaan, veel werk!

Goed. Duidelijk. Hebben we jouw inziens de dingen besproken uit de checklist die jij noodzakelijk vond om te bespreken?
Ja, dat denk ik wel. Af en toe heb ik in die checklist een kruisje in het midden gezet, maar volgens mij wordt alles wel genoemd, ja.

Dan wil ik nu nog met jou naar 3 opdrachten gaan kijken. Soms kan het zijn dat van een opdracht een bepaald taalvaardigheidsniveau wordt verwacht, die leerlingen wellicht nog niet hebben. Dus dat ze cognitief veel moeten doen, maar dat in de vreemde taal nog niet kunnen uitvoeren. Gisteren heb ik in het interview[8] willekeurig twee opdrachten genomen die we hebben bekeken, en zou die opdrachten graag in alle interviews willen laten terugkomen. Dat was allereerst opdracht 26F. Leerlingen moesten eerst wat vragen beantwoorden en vervolgens moeten ze een samenvatting gaan schrijven. Nu was de vraag of leerlingen dat al wel in het Duits? Is het verstandig om dat in het Duits te laten doen? In hoeverre zijn leerlingen wellicht bij deze opgave ''überfordert''?
Ik denk dat ze dit wel kunnen.

Ook in het Duits?
Ja. Ja, misschien wel juist in het Duits. Want omdat ze dan natuurlijk wel die woorden kunnen terugpakken. De slimme leerlingen, talige leerlingen zoeken naar de belangrijkste dingen in de tekst. Leerlingen kunnen dat wel.

[8] Hier wordt verwezen naar het eerste interview met interviewpartner 3 [Anhang I].

Gisteren kreeg wel het argument te horen om dit in het Nederlands te laten doen, zodat je dan ook kan kijken of leerlingen daadwerkelijk de tekst begrijpen. Wat is jouw mening naar dat argument?
Wat ik vaak laat doen, in havo-5 bijvoorbeeld, is dat leerlingen reclames of een tekst lezen en dan moeten ze van mij in het Duits zeggen wat er nou stond. Want ik denk dat je daarmee oefent dat leerlingen niet alleen dingen letterlijk neemt, maar ook probeert productief zinnen te maken die je eigenlijk wilt maken. En daarvoor denk ik dat dit een goede opdracht is. Ik snap ook wel iets van dat argument, dat het tekstbegrip is, dan moet je nadenken wat je wilt checken. Wil je checken dat ze de tekst begrepen hebben, kun je dat in het Nederlands laten doen, prima. Maar wil je checken dat ze het in het Duits kunnen omschrijven, dat ze die zinnen anders kunnen formuleren met hun eigen woorden in het Duits, dat is een heel andere vaardigheid die je oefent.

Dus het is ook een beetje de insteek van wat de docent wil laten oefenen?
Ja. Zo zie ik het. Want het is misschien wel pittig, maar het is niet heel lang wat ze moeten schrijven ofzo.

Goed. Dan wil ik nu nog kijken naar opdracht 36.2, daar moeten leerlingen ook een samenvatting moeten schrijven over een tekst, waarbij ze minstens 7 woordjes uit het idioom moeten gebruiken én ze moeten hun mening geven. Ook hier weer de vraag: kunnen de leerlingen dit cognitief aan, dus én samenvatten én een mening geven in één opdracht? Kunnen ze dat dan ook in het Duits?
Kijk, je praat over 5/6 Atheneum. Daar zijn leerlingen die gewoon heel goed in Duits zijn. Er zijn ook leerlingen die het perse hebben, moeten omdat ze toevallig NG/NT hebben en Frans helemaal niet zagen zitten. Dus je hebt best veel diversiteit in hoe goed een kind is en hoe interessant hij dat vindt. Dat je zegt dat ze 7 woorden moeten gebruiken, is denk ik alleen maar goed. Dus dat dat ook een soort houvast geeft. Het zijn niet hele lange teksten waarvan je zegt dat dat ontzettend ingewikkeld is om daar iets over te moeten samenvatten. Het zijn geen 4 A4'tjes die je moet samenvatten, zoals ze dat bij Nederlands moeten doen. En jouw mening geven, dat hoeft ook niet in 50 of 80 zinnen, dat kan ook gewoon ''Meine Meinung ist..'' of ''Meiner Meinung nach..'' en dat hebben ze al heel vaak gehad, hoe ze hun mening moeten geven. Het is niet zo dat je tegen leerlingen zegt: ''In de volgende vijf minuten maak je deze opdracht.'' Dat lijkt me logisch. Dat ze daar even tijd voor moeten hebben, een halve les of misschien wel langer, lijkt me wel.

Zitten er volgens jou in het materiaal überhaupt wel opdrachten waarbij er een conflict zou kunnen zijn tussen wat leerlingen moeten doen op talig gebied in het Duits en wat leerlingen op cognitief gebied moeten doen?
Ik denk dat de meeste Atheneum 5 leerlingen cognitief heel sterk zijn en dat ze echt heel veel weten, dat ze echt een hoog niveau hebben. En dat ze het juist moeilijk vinden om dat op te schrijven, maar dat is juist wat je ook oefent. Ik denk dat ze juist wel positief uitgedaagd worden door de informatie, dat ze denken van, ''hè, eindelijk wat dingen waar ik ook echt over na moet denken!'' En dan is het natuurlijk alleen nog de drempel om dat proberen om te zetten. Want ik heb hier ook neergeschreven bij de vraag of het misschien te moeilijk is, ik denk dat ze de opdrachten zeker moeten kunnen. Ik denk dat goede leerlingen het ook goed moeten kunnen. Ofja, goed, wat verwacht je van leerlingen? Dat ze het perfect kunnen? Nee toch?

Dat ze er in ieder geval goed over gaan nadenken.
Ja, en ze kunnen een zin maken. Niet dat ze een heel foutloos ding moeten gaan maken. Ja, ik denk dat het soms wel pittige opdrachten zijn, maar om het dan altijd maar naar het Nederlands te doen, dat is denk ik ook niet altijd helemaal de bedoeling.

Duidelijk. Dit sluit ten slotte nog aan op de Abschlussaufgabe waar we net ook al naar keken, met de keuzeopdracht. Voornamelijk Aufgabe B, daar moeten leerlingen sowieso al wat meer doen. Denk jij dat een leerling dit wel in het Duits zou kunnen doen? Een stukje geschiedenis te verwerken, een reden te kunnen geven met een artikeltje, een voorbeeld te kunnen geven en zelf een idee op te schrijven?

Weet je wat een slimme leerling gewoon moet doen? Die moet dat eerst een beetje in het Nederlands gaan uitwerken. Ze moeten dit niet als één stap verbinden, ze moeten gewoon gaan denken over wat ze willen zeggen, wat belangrijk is en hoe kan ik dat in het Duits zeggen? En dan niet die zin letterlijk nog vertalen naar het Duits, maar wel kijken naar wat je wilt. Ik denk wel dat het een redelijke lange opdracht is en dat ze daar wel moe van worden om alles in het Duits te doen. Maar wat je ze bijvoorbeeld zou kunnen laten doen als oplossing, dat doe ik ook wel eens bij verslagen, dat leerlingen een verslag moeten schrijven en minstens zoveel woorden in het Duits moeten zijn en kies zelf maar welke woorden jij dan in het Duits wil doen. Dus dat je bijvoorbeeld de helft in het Duits moet doen en de andere helft in het Nederlands mag doen. Dat je wel kan zien, dat ze er goed mee bezig zijn geweest, maar dat je wel gematst wordt dat je niet alles in het Duits hoeft te doen.

Misschien dat die eerste twee zaken, waarbij dingen gereproduceerd moeten worden, dat dat bijvoorbeeld in het Nederlands gedaan kan worden en op het moment dat ze zelf echt iets moeten gaan bedenken, dat dat dan in het Duits moet?

Ja, bijvoorbeeld. Dat je zegt dat het één in het Duits moet en het ander in het Nederlands kan. Dan schrikken ze er ook wat minder van. Want ik had zelf al zoiets van ,,pfoe, twee A4'tjes, dat is wel flink veel'', denk ik. En het ligt er natuurlijk ook aan hoe onderwijs überhaupt vormgegeven wordt op een school. Als Atheneum 4 niet verder komt dan de grammaticarijtjes en woordenlijsten leren, dan kunnen ze hier helemaal niets mee beginnen. Maar worden er vaker andere dingen gevraagd, een Frühstücksei gedaan, maak een Atheneum 5-leerling het moeilijk, dan kun je wel zeggen dat ze deze opdracht moeten kunnen en dat ze hiervoor moeten gaan. Maar ik denk niet dat je in elke klas willekeurig Atheneum 5 dit kunt droppen en zeggen: ,,Doe dit!''

Duidelijk. We kwamen gisteren tot de conclusie om bijvoorbeeld te zeggen om opdracht A aan 5V en opdracht B aan 6V te geven. Hoe zou jij daar tegenover staan?

Nou, ik vond het wel heel leuk dat je twee opdrachten hebt waar ze uit mogen kiezen. Ik denk dat dat 'kiezen' altijd wel goed werkt. Als je er dan een klasverdeling in maakt zou je die keuze dan juist weer verminderen, dat is dan wel weer jammer. Dan zou ik er eerder voor zijn om in Atheneum 5 dingen voor de helft in het Duits te laten schrijven en in Atheneum 6 geheel, dus dat je op die manier er een scheiding in legt. Omdat ik het wel leuk vind dat er een keuze is.

Last but not least. Zou jij zelf met dit materiaal kunnen en willen werken? Waarom wel of waarom niet? Even onafhankelijk van het gegeven dat er vastgezeten wordt aan methodes die momenteel al gebruikt worden.

Is er een antwoordenmodel? Dan kom ik al een heel eind denk ik. Ja, met een antwoordenmodel of met mogelijke opties zou ik denk ik een heel eind komen. Kijk, als je zo'n boek krijgt en je moet dan alles eerst zelf maken en dan ook nog moeten zeggen tegen leerlingen wat wel of niet goed is, dan wordt het gewoon een beetje te veel. Ik vind wel dat het pittig is en ik vind het voor mezelf ook al redelijk pittig om er zelf mij helemaal doorheen te worstelen. Ik denk dat het om dit aan leerlingen aan te bieden dat ook best wel pittig is. Maar ik denk wel dat het eens wat anders is en je toetst alle vaardigheden ook, wat eens opgehangen wordt aan een thematisch onderdeel. Het zou bijvoorbeeld ook leuk zijn om aan het einde van het schooljaar, als al die toetsen allemaal niet meer zoveel meetellen, dat je dan dit doet en je moet het gewoon goed afronden als leerling. Punt.

Zou dit materiaal ook echt als zodanig bij V5 passen? Dus dat het materiaal zonder enige problematiek gebruikt kan worden?

Jawel, dat denk ik wel. Het is alleen wel pittig, het niveau is pittig. En ik denk dat je aan het begin van het jaar wel in het algemeen even iets over Duitsland moet vertellen. Dus wat ik dan net gedaan heb, dat ze

geen idee hebben wat die 16 Bundesländer zijn, dat wijn uit Rheinland-Pfalz komt, dat er een rivier door Hamburg heen loopt, dat soort kleine dingen zou ik wel inbedden. Dus niet dat je het in één keer dropt als een project zijnde van Landeskunde, maar dat je wel kunt stellen dat leerlingen al wat weten over Berlijn, dat je wel eens in Hamburg komt en dit is dan iets leuks waar we mee aan de slag gaan.

En wat ik ook aan het begin[9] zei, dat er bijna geen materiaal op niveau is. Nou, dat is dit materiaal zeker. Dat zijn absoluut opdrachten over Landeskunde, met Landeskunde op niveau waar veel vragen gemaakt moeten worden, waar ze veel over weten.

Vind jij dat zowel het niveau van de taalvaardigheden, het niveau van de inhoud dat aangeboden wordt en het niveau van de opdrachten goed met elkaar aansluiten?
Ja, dat vind ik wel. Die informatie is onbekend, daar moeten ze echt voor naar op zoek. Er zijn geen kinderen die op al deze vragen al een antwoord weten. En de opdrachten, die productiviteit die daarop volgt is ook van een aanzienlijk niveau. Dus ik denk dat leerlingen er goed in moeten duiken, maar dat er ook echt leerlingen zullen zijn die gaan denken: ''Eindelijk leer ik een keer iets nieuws.'' Er zijn ook kinderen die dit heel interessant vinden. Goed, de techniekjongens misschien niet, maar er zijn ook wel veel mensen die dit echt interessant zullen vinden. En die daar ook wel echt wat van kunnen leren, en niet dat ze in Atheneum 5 iets aangeboden krijgen wat ze eigenlijk allemaal al weten. Dus dat vind ik wel leuk.

Ja. En wat jij ook noemt, voor techniekkinderen zou je bijvoorbeeld kunnen besluiten om een onderdeel dat voor hen minder interessant is weg te laten vallen, maar kun je ze bijvoorbeeld laten onderzoeken hoe dat technisch allemaal werkte in zo'n Zeche. Dat je daarmee als docent de vrijheid pakt om daar wat mee te spelen.
Ja, zeker. En natuurlijk zitten in de opdrachten ook meer dan alleen maar de vaardigheden, je zult hier meer dan alleen de talige kinderen mee aanspreken.

Heb jij nog laatste opmerkingen, input?
Volgens mij heb ik alles wat ik dacht, gezegd. En ik vind het knap, dit. Je hebt dit allemaal zelf gezocht ook?

Ja, allemaal zelf gezocht en zelf gevonden.
Ja, dat vind ik knap. Al die teksten ook enzo. Dus ja, leuk. Maar dan is straks jouw onderzoek klaar, en dan?

Dat verdwijnt in het archief van de universiteit. Nee, ik zou het zelf ook ooit in de toekomst willen inzetten als ik zelf docent ben. Maar dit materiaal is in eerste instantie puur en alleen voor de scriptie gemaakt.
Ook zonde.

Nouja, ik vind het onderwerp leuk genoeg om eraan te werken. En als er ooit getipt wordt bij een uitgever, wie weet. Maar dat is groots denken.
Ja, leuk natuurlijk.

Ik wil jou hartelijk danken voor jouw inzet!
Graag gedaan! Ik wens je nog heel veel succes.

[9] Hiermee wordt verwezen naar het eerste interview met deze interviewpartner.

Checklist lesmateriaal

Checklist	Is aanwezig / eens	Ontbreekt / oneens	Opmerkingen (c.q. verbeterpunten)
In het materiaal wordt aandacht besteed aan wat het Ruhrgebied precies is: waar het ligt, wat de grootste steden zijn, etc.		X	wel aanwezig, maar niet op voorgrond, mag meer.
In het materiaal wordt aandacht besteed aan de geschiedenis van het Ruhrgebied.	X		
In het materiaal wordt aandacht besteed aan het begrip 'Ruhrpott', aan de identiteit van deze regio.	X		Iln kennen woord niet denk ik. intenden?
In het materiaal wordt aandacht besteed aan de actualiteit: wat er in deze regio momenteel leeft. Ook aan de actualiteit in algemene zin: thema's die in Duitsland (en in andere landen) in het algemeen momenteel besproken worden.	X		leuk!
In het materiaal zijn er opdrachten die puur om feitenkennis gaan.		X	veel gecombineerd.
In het materiaal zijn er opdrachten die de meningsvorming van leerlingen betreffen.		X	zijn er! mag meer.
In het materiaal zijn er opdrachten die de creativiteit van leerlingen verlangen.	X		wel veel schrijven.
In het materiaal zijn er opdrachten die van de leerling een onderzoekende houding verlangen.	X		
De opdrachten in het materiaal sluiten qua moeilijkheidsgraad aan op het niveau van een leerling uit V5.	X		sommige opdrachten zijn moeilijk, anderen moeten, te zeker kunnen.
De opdrachten in het materiaal sluiten aan op het taalvaardigheidsniveau van een leerling uit V5.		X	goede Iln ja! veel schrijfwerk
Leerlingen in V5 hebben de talige middelen of krijgen deze aangeboden in het materiaal om de opdrachten te maken.	X		
In het materiaal komen alle taalvaardigheden terug.	X		mooi alles met Landeskunde!
In het materiaal wordt aandacht besteed aan begrippen die bij het Ruhrgebied horen.		X	Iln weten echt weinig.
Het materiaal daagt leerlingen uit om bepaalde zaken uit het Ruhrgebied met zaken uit de eigen belevingswereld te vergelijken.	X		
Het materiaal toont bijzondere kenmerken van het Ruhrgebied.	X		
In het materiaal worden mensen uit het Ruhrgebied en hun tradities als uitgangspunt genomen.		X	
Het materiaal stimuleert de internationale oriëntering van scholieren.		X	studies / universiteiten ontbreken.
Het materiaal ondersteunt de leerling in het worden van "een goedgeïnformeerde burger, die kennis relevant voor Europa en de rest van de wereld kan verkrijgen, bewerken en evalueren en ernaar kan handelen."	X		mooi!

Anhang [I]: Interview mit Interviewpartner 3
Datum: Montag, den 14.12.2015, 11:30

Fettgedruckt: Interviewer
Kursiv: Interviewte

In het vorige interview heb ik vragen gesteld over hoe jij Landeskunde in jouw lessen behandelt, over wat jij van het huidige aanbod van Landeskunde in leergangen vindt en ook wat jij daarin mist. Ik heb daaruit een bepaalde behoefte kunnen afleiden, die in het ontwikkelde materiaal getracht is te verwerken.

Het interview dat we nu gaan voeren, zal uit twee delen bestaan. Allereerst zal ik wat vragen stellen over de werkbaarheid van het materiaal in de praktijk, dus in hoeverre het materiaal in de praktijk jouw inziens voor zichzelf spreekt. In het tweede deel zullen we ingaan op de checklist, die je voorafgaand aan dit interview hebt ingevuld. Vervolgens kunnen we het geheel afsluiten.
Oké, prima!

Jij hebt dit materiaal doorgekeken, gescand of diepgaand. Stel, jij zou dit materiaal aangeboden krijgen en je zou ermee aan de slag moeten gaan. Is het voor jou helder welke leerdoelen er in het materiaal gesteld worden?
Zover heb ik eigenlijk niet in het materiaal gekeken, of ik de leerdoelen erachter kon vinden. Dus daar moet ik heel even naar kijken. Maar op zich kun je aan de hoofdstukjes zien wat er van de leerlingen verwacht wordt en waar ze naartoe moeten werken. Dus op zich is dat voor mij duidelijk, is dat niet het probleem. Inderdaad, in hoofdstuk 1, zie je bijvoorbeeld ineens een stukje grammatica, dat ik echter niet aan het begin van de module terugvindt in een soort inhoudsopgave. Bijvoorbeeld bij Neue Kontakte, als je het hoofdstuk begint (dan doe ik nu even de onderbouwmethode), staat er een hele lijst met zaken die je gaat doen. Dat zie ik hier niet, maar ik weet niet of dat ook de bedoeling was, of je dat ook zo wilde doen.

Dat heb ik er even bewust uitgelaten. Aanvankelijk had ik per hoofdstuk aan het begin een kader waarin stond aan welke ERK-doelen gewerkt worden.
Maar dat heb je hier[1] ook hè. Maar wat ik net zei, dat is ook van wat ik gewend ben uit de onderbouw. Het is niet zo dat dit perse ook zo moet in de bovenbouw. Geen idee, want ik geef momenteel ook geen bovenbouw.

Je zou als referentie wel het moment kunnen nemen dat je aan de bovenbouw havo lesgaf.
Dat klopt, maar ik werkte toen niet met een boek. Ik werkte met losse materialen. Dus daarin heb ik dat dus niet gebruikt. Maar om terug te komen op een leerdoeloverzicht, of dat er nu perse in moet?

Zou het voor jou als docent handig zijn om dat er in te hebben staan?
Ik vind het voor mijzelf wel even handig dat het er is, zodat ik heel snel even kan zien wat er precies waar in een hoofdstuk zit. Maar goed, weet je, als je je in een hoofdstuk gaat verdiepen, kom je er ook vanzelf achter wat er komt.

En dat is op zich ook duidelijk genoeg?
Ja, dat is op zich ook duidelijk genoeg. Het staat er ook duidelijk met tussenkopjes en dergelijke, hier[2] bijvoorbeeld staat ook helder dat je met de trappen van vergelijking gaat werken. Dus dat is ook geen

[1] Hier wordt verwezen naar de symbooltjes in de kantlijn van het materiaal, waarbij ook het ERK-niveau bij enkele opdrachten aangegeven wordt.
[2] Hier wordt verwezen naar het grammaticaonderdeel 'trappen van vergelijking' in hoofdstuk 1 van het materiaal.

probleem. Maar ik vind het in de onderbouw altijd wel makkelijk, dat ik even kan teruggrijpen op zo'n overzicht. Maar goed, dat is onderbouw.

Nou zitten er leerdoelen in het materiaal. Is het vanuit het materiaal ook duidelijk welke inhoud gebruikt wordt, om die leerdoelen na te streven? Dat duidelijk is, wat jij als docent en ook wat de leerlingen inhoudelijk moeten verwerken?
Ja, volgens mij is dat heel duidelijk. Ik zou wel moeten kijken hoe ik bepaalde thema's zal moeten aanpakken, dat is dan weer een tweede. Maar voor mij is het wel duidelijk, ook wat er van leerlingen in het algemeen wordt verwacht. Dat schrijf je ook overal duidelijk erbij.

Dus daaruit kan ik concluderen, dat de leeractiviteiten ook helder zijn?
Voor mij zijn die duidelijk.

Zijn ze volgens jou ook gevarieerd genoeg?
Er zit van alles wat in, dus het lezen, luisteren, spreken en schrijven. Ik moet even bekennen dat ik daar niet helemaal op gelet heb in welke verhoudingen, maar alles komt zover ik zag wel aan bod. En natuurlijk zal het lezen waarschijnlijk meer aan bod komen dan het spreken. Ook merk ik dat grammatica niet het belangrijkste is.

Dat klopt, omdat dat niet als zodanig de behoefte was.
Inderdaad. Dan kom je inderdaad op de vaardigheden uit en die zitten erin. En natuurlijk is het de ene keer wat meer dan de andere.

En zijn de opdrachten ook gevarieerd in de zin, dat leerlingen niet altijd alleen maar bepaalde vragen hoeven te beantwoorden, maar dat leerlingen ook bijvoorbeeld een presentatie houden of een brief schrijven?
Ja. Zo zie ik leesteksten in het materiaal staan waarbij het niet zo is dat leerlingen vragen moeten beantwoorden, maar juist de tekst gebruiken voor een stukje grammatica[3]. En inderdaad, er zitten presentaties in, ze moeten meningen geven. Ook moeten ze grafieken gaan bekijken, wat bij Duits niet echt gedaan wordt, ook niet bij eindexamens.

Nee, terwijl het bij examens van het Goethe-Instituut juist wel vaker gedaan wordt, dat je met behulp van een grafiek iets schriftelijk of mondeling moet uitleggen of verklaren.
Ah, oké! Dat heb je ook gewoon erbij genomen, dus inderdaad. Ja. Dat is goed.

Is het materiaal ook duidelijk in de manier waarop de inhoud en de leerdoelen uiteindelijk getoetst of geëvalueerd worden?
Je hebt een presentatie als het goed is, of een essay… Dat stond hier achterin geloof ik. Hier moet je zelf een mening geven.

Die Abschlussaufgaben zitten overigens aan het einde van ieder hoofdstuk. Dat zijn er in totaal drie. Op pagina 22 zit er ook ééntje en op pagina 13.
Dan heb ik die even over het hoofd gezien in de snelligheid.

Je hebt ze waarschijnlijk wel gezien, maar niet als zodanig waargenomen.
Inderdaad, ik heb de opdrachten wel gezien. Maar ik dacht dat het gewoon een opdracht erbij was, zoals de meeste hier.

Dat geeft niets, dat kan gebeuren.
Hmhm. Desalniettemin heb ik buiten dat niet iets gezien van een toets of iets dergelijks.

[3] Hier wordt verwezen naar de opdrachten behorende bij tekst G over de verleden tijd van sterke werkwoorden.

Op pagina 2 staat aangegeven dat de Abschlussaufgaben met de eindreflectie een dossier moeten gaan vormen. En nu was eigenlijk de gedachte erachter, dat iedere Abschlussaufgabe een afsluitende opdracht is die het hoofdstuk omvat en dat in de reflectie aangesloten wordt op de associaties in de inleiding. Is dat volgens jou afdoende?

Nouja, in de Abschlussaufgaben komt inderdaad alles terug uit het hoofdstuk waar het in zit. En ze moeten ook hun meningen al geven. Wat ze al eerder geleerd hebben, moet in die brief[4] dus ook alweer naar voren komen. Dus ze schrijven in de brief de informatie die ze gehad en geleerd hebben weer op, ze herhalen dat in de vorm van een brief. Dus dat komt er wel uit inderdaad. Even kijken bij de Abschlussaufgabe van hoofdstuk 2. Dat gaat over de geschiedenis zo te zien.

Inderdaad. Kort samengevat zijn het twee opdrachten, waarvan leerlingen er één kiezen. Bij opdracht A kiezen leerlingen bijvoorbeeld een gebouw in de eigen regio die in de loop van de tijd van functie is verandert. Ze gaan op onderzoek uit, verbinden die functieverandering met het begrip 'Strukturwandel', wat ze ook in de vorige paragraaf geleerd hebben. En ze gaan kijken wat dat voor henzelf betekent: wat vind ik ervan dat bijvoorbeeld een textielfabriek een discotheek is geworden? Wat vind ik daarvan?

En in opdracht B, dat leerlingen met z'n tweeën doen, gaan leerlingen kijken naar één van de momenteel nog actieve mijnen in het Ruhrgebied. Ze moeten eerst wat geschiedenis van deze mijn opzoeken, daarna zoeken ze de reden waarom het gesloten wordt, dus een stukje actualiteit. Ze gaan op onderzoek uit naar vergelijkbare objecten uit het verleden in het Ruhrgebied die van functie verandert zijn. Daarna moeten ze hun eigen creativiteit gaan loslaten en gaan kijken wat ze met de huidige mijn zouden gaan doen over een aantal jaren.

In hoofdstuk 3 gaan leerlingen kijken naar zaken als multiculturaliteit, voetbal en andere tradities, waarbij ze kijken naar hoe die zaken in het Ruhrgebied gegrond zitten, of leerlingen het in hun eigen levenswereld (her)kennen en hoe ze daartegenover staan en wat dat voor hen betekent.[5] Uiteindelijk, om terug op de vraag te komen, is het dus de vraag aan jou of dit volgens jou afdoende is om leerdoelen te toetsen of te evalueren?

Hmm, ja. Waarom niet? Zo'n dossier kan ook, niet alles hoeft met een toets gedaan te worden. Ik vind het wel een goede. Maar als ik even naar de [SCHOOL]-leerling[6] kijk, denk ik dat dit[7] best wel moeilijk gaat worden hoor.

In welke zin?

Ik denk sowieso de opdracht, omdat alles in het Duits is. Dat gaat een blokkade opwerpen. Maar goed, dat is de [SCHOOL]-leerling en ook met maar één regulier lesuur in de week, dus dat is even een dingetje. Ik weet ook niet of ze dit soort opdrachten, onderzoekjes, al eerder in de bovenbouw gedaan hebben bij een ander vak. Op zich vind ik het een goede, maar ik vind het wel pittig.

Ook die brief?

Die brief valt wel mee, ik denk dat dat wel lukt. Dat hoort er ook gewoon bij, dat is één van de onderdelen die ze gewoon moeten kunnen. Maar wat jij net had, die tweede..

Dat masterplan?

Ja, die. Daarvan denk ik wel, oei. Dat wordt wel even heftig. Kijk, ze moeten natuurlijk wel op een gegeven moment hun profielwerkstuk schrijven, maar of dat zo op diezelfde manier als deze opdracht durf ik je niet te zeggen. Ik denk dat, met name die Abschlussaufgabe 2, nog wel eens een blokkade zou kunnen

[4] Hier wordt verwezen naar de Abschlussaufgabe bij hoofdstuk 1.

[5] De uitleg die hier gegeven is, is noodzakelijk geacht omdat de geïnterviewde voorafgaand aan het interview het materiaal alleen gescand had en niet tot in detail bekeken. Om die reden zijn de Abschlussaufgaben nader verklaard door de interviewer.

[6] Verwijzing naar leerlingen op de school waar de geïnterviewde werkzaam is.

[7] Hier wordt verwezen naar de Abschlussaufgabe bij hoofdstuk 2.

worden voor leerlingen, dat ze gaan denken: ''Huh? Wat? Hoezo? Waarom?'' Dat denk ik hè, ik heb geen bovenbouw.

Nee, dat snap ik. Het is ook puur een inschatting. Geldt dat alleen voor opdracht B, of ook voor opdracht A?
Even kijken. Ik denk op zich dat opdracht A wel zou kunnen. Want, even kijken, dit was die opdracht waarbij je een gebouw…

… uit de eigen regio moet nemen en moet gaan bekijken.
Ja. Dit zou dus wel moeten lukken. Ik denk dat dit stukje, opdracht B, wel, mja, dat heel veel leerlingen opdracht A pakken.

Het ding is, dat is denk ik ook een beetje de vrijheid van de docent, opdracht A is een individuele opdracht, terwijl opdracht B in tweetallen gedaan kan worden. Het is natuurlijk zo dat ze een masterplan moeten schrijven, maar het ligt er ook maar net aan welke eisen jij als docent stelt voor schrijfvaardigheid. Als jij hele complexe zinnen wil zien, ga je inderdaad op ERK-B2 zitten. Maar je kunt ook zeggen, om het eenvoudig te houden…
… maak het niet te moeilijk voor jezelf, ja. Dat is zo.

Precies. En zorg er eventueel voor dat er een samenvatting in het Nederlands erbij wordt geschreven, zodat daar altijd op teruggevallen zou kunnen worden.
Jaja, dat is zeker zo. Maar als ik het nu zo bekijk, denk ik wel even van, oei!

Dat ben ik het met je eens. Dit is denk ik ook wel de moeilijkste opdracht die er in zit.
Maar dat mag ook wel! Een moeilijke opdracht mag er ook wel eens zijn. Leerlingen hoeven niet alles op een presenteerblaadje te krijgen. Ja. Als ik dat nu zo even lees, denk ik wel dat het een best heftige opdracht is.

Ik heb ingeschat dat dit materiaal voor 5VWO, eventueel voor 6VWO kan zijn. Zou een 6V'er meer met opdracht B kunnen dan een 5V'er?
Ja, dat kan. Want 6V is bezig met het profielwerkstuk en zijn ze bezig met iets te onderzoeken of hebben dat al gedaan. Dus dan zal deze opdracht er misschien wel wat beter op aansluiten dan voor 5V. Maar goed, dat kun je inderdaad doen, dat opdracht A voor 5V en opdracht B voor 6V is.

Zijn de leeractiviteiten in de module jouw inziens geschikt om de leerdoelen te halen?
Ik vind dat een moeilijke, omdat je nooit weet wat leerlingen erover denken. Je weet niet of leerlingen nu ineens zich ervan bewust zijn, dat wij als Nederland ook in verbinding met het Ruhrgebied staan. Wat in dit materiaal naar voren komt, is een hele hoop. Ze zullen er een hele hoop van opsteken, maar of dat iets gaat veranderen aan hun beeld, of dat ze verder gaan denken dan hun neus lang is, weet ik niet. Dat weet ik niet. Want ik merk ook in de onderbouw, en dan hebben we het nu even over de onderbouw, dat aangeboden informatie even voor 'nu' is, maar 'straks' weer vergeten is. We hebben de hoofdstukken gehad, vergeten we het weer. Dus ik weet niet in hoeverre zoiets bij leerlingen blijft hangen. Je krijgt hier inderdaad wel een hele hoop aan informatie en bewustmaking, maar ik kan niet in de hoofden van de leerlingen kijken. Dus dat vind ik moeilijk.

Oké. Als we nu de leeractiviteiten, de opdrachten *an sich* gaan bekijken, zonder te kijken wat er in de hoofden van de leerlingen afspeelt: sluiten de opdrachten aan de leerdoelen aan?
Volgens mij sluiten de opdrachten goed aan, ja. Maar nogmaals: ik heb het materiaal gescand hè, ik ben er niet heel diep op ingegaan. Er zitten een hele hoop feiten in en die heb je met teksten onderbouwd. En weet je, sommige teksten zullen ze niet leuk vinden, andere weer wat meer. De geschiedenis zullen we misschien wat minder interessant vinden, maar het andere wel meer, bijvoorbeeld van de tradities, dat

zullen ze wel weer leuk vinden en dat zal wel blijven hangen. Maar over bepaalde industriedingen, daar zullen wellicht alleen de leerlingen met aardrijkskunde of met geschiedenis iets in zien…

… of de leerlingen met CKV. In zoverre dat vak momenteel nog wordt gegeven.
Ja, of CKV inderdaad. Dit jaar nog wel in ieder geval.

Is vanuit het materiaal duidelijk of leerlingen opdrachten alleen, in duo's, in groepjes mogen doen? In welke samenstelling ze de opdrachten doen?
De legenda hè, dus dat is heel duidelijk. Er staat heel duidelijk bij of ze dat alleen of met z'n tweeën moeten doen. Dat is de legenda, dus dat is heel handig. Dan kunnen leerlingen heel goed zien of ze iets alleen moeten doen of met z'n tweeën, drieën.

Is vanuit het materiaal duidelijk welke andere hulpmiddelen en bronnen leerlingen mogen gebruiken?
Volgens mij zet jij dat er ook bij. Hier staat bijvoorbeeld in een kader, ''om volgende informatie te zoeken, kun je volgende websites bekijken, o.a.: …'' . Dus dan kun je verder kijken dan dat jouw neus langs is. Dus dat zet je er elke keer bij, er staat elke keer een tip erbij. Dus dat is heel duidelijk als ze verder willen kijken.

Nu ga ik een wat gevaarlijke vraag voor [SCHOOL] stellen. Probeer even weg te gaan van het [SCHOOL] en in te denken in een gemiddelde Nederlandse school, waar Duits nog 2 tot 3 lesuren per week toebedeeld krijgt. Is het qua lestijd realistisch om dit lesmateriaal in te zetten, dus dat je hiermee een kwart jaar of een periode aan de slag kunt gaan?
Een kwart jaar?

Nouja, over een hoofdstuk[8] doe je toch gemiddeld wel een kwart jaar.
In de onderbouw wat sneller!

Ja, correct. Maar bekijk het nu voor de bovenbouw.
Jaja, goed. Als je de opdrachten kijkt, zie je dat er wel wat van leerlingen gevraagd wordt. Het is dus niet zo dat ze binnen vijf minuten een opdracht gedaan hebben.

Klopt.
Dat is in de onderbouw dus wel zo, dat je even 'snel' iets invult.

Maar daarvoor is het ook bovenbouwmateriaal nu.
Jaja. Maar mijn ding is natuurlijk de onderbouw momenteel. Maar goed, hier ben je denk ik wel per opdracht een kwartier, 20 minuten wel mee bezig? Dus nou, hoeveel opdrachten zijn het? Ongeveer 40 stuks. Dus als je uitgaat van drie maal 50 minuten lestijd per week.. Dat is 150 minuten in de week. Ik denk dat je wel twee maanden bezig bent om en nabij. En als je ook al die presentaties wilt doen; het hangt er natuurlijk ook van af hoe lang zo'n presentatie is, en als je een klas van 30, 32 hebt, ben je ook wel even bezig. Dus dan kom je uiteindelijk wel aan een kwart jaar, inderdaad. Dat moet wel, dat gaat dan wel gebeuren inderdaad.

Het is denk ik ook wel een beetje zoals alle lesboeken, waar de minst relevante dingen door de docent eruit worden gehaald. Dat kan met dit materiaal natuurlijk ook altijd gedaan worden. Dus in dat opzicht, de vraag of het realistisch is dit materiaal tijdtechnisch in te zetten. Of zou, voor [SCHOOL] bijvoorbeeld, nuttig zijn om dit materiaal in te zetten in de V-uren?
In de V-uren denk ik.

[8] Hier wordt verwezen naar een hoofdstuk in een leergang of een katern.

Als er dus een systeem is als de V-uren, KWT-uren.
Ja, ja. Want je hebt maar één uur in de week hier op school, dus je zult jouw examendingen moeten afgaan.

Dat is ook de reden dat ik zonet zei, dat dit een pikante vraag is voor een school die maar één regulier uur per week aan lestijd heeft.
Ja, inderdaad. Als je dus de KeuzeWerkTijd hebt, of de V- en de R-uren zoals wij hebben, dan zal je denk ik een keuze moeten maken en zal je zoiets[9] dus in een V-uren moeten doen, dat leerlingen dan daaraan werken.

En op scholen waar 2 tot 3 lesuren per week de standaard is?
Dan kun je dit gebruiken. Dan kun je dit naast jouw examenstof leggen. Als je bijvoorbeeld drie lesuren in de week hebt, kun je met dit materiaal gewoon beginnen en dan doe je er in plaats van drie maanden dan wat langer over, maar dan kun je het ernaast doen. Want er zit in dit materiaal ook het lezen, het luisteren, het spreken, het schrijven in, dus er zitten ook de vaardigheden in die je moet hebben straks in jouw examenjaar.

Nu was er de uitdaging bij de ontwikkeling van dit materiaal, om de vaardigheden erin terug te laten komen. Er was, bleek uit de vorige interviews, een mindere behoefte om ook grammatica en idioom expliciet aan te bieden. Omdat grammatica en idioom nu niet geheel irrelevant is, heb ik toch ook grammatica en idioom in het materiaal geïntegreerd. Bovendien is het ook 5V-stof, daar is rekening mee gehouden.
Stel, jij zou dit materiaal voor jouw neus krijgen. Je moet hiermee aan de slag en je wilt dat leerlingen hun taalvaardigheden verbeteren. Is dit materiaal voldoende daarvoor? En dan met name gericht op de vaardigheden.
Hmhm.

De ene vaardigheid uiteindelijk wellicht wat meer dan de ander, uiteraard.
Jaja, dat snap ik. Lezen natuurlijk wat meer, want dat is het eindexamen. Het luisteren en het schrijven is maar een onderdeeltje van het schoolexamen, dus dat kan in mindere mate. Maar in het materiaal zit lezen, zit kijken, er zit van alles in. Dus ik denk dat dat prima aansluit op wat je in de bovenbouw wil hebben aan het einde van 6VWO.

Zou jij als docent met dit materiaal aan de slag kunnen, als jij leerlingen meer kennis wil laten vergaren over het Ruhrgebied?
Waarom niet? Ja, waarom niet?

Goed, tot zover het eerste deel. Ik heb jou een checklist gegeven. We kunnen de hele checklist afgaan, maar we kunnen ook ingaan op de dingen die jou het meest op zijn gevallen.
Nouja, wat ik heb, is dat de meeste dingen van de checklist mijn inziens aanwezig zijn of ben ik het ermee eens. Ik had wel mijn vraagtekens bij de stelling ''de opdrachten in het materiaal sluiten qua moeilijkheidsgraad aan op het niveau van een leerling uit V5'', in ieder geval vraagtekens voor een ''[SCHOOL]''-leerling.

Ik heb ook niets ingevuld bij de stelling ''de opdrachten in het materiaal sluiten aan op het taalvaardigheidsniveau van een leerling uit V5'', want dat weet ik niet. Dat kan ik niet beoordelen, dat vind ik moeilijk, want V5 heb ik nog nooit gehad. Dus dat vind ik heel lastig om aan te geven. En datzelfde geldt voor ''leerlingen in V5 hebben de talige middelen of krijgen deze aangeboden in het materiaal om de opdrachten te maken''.

[9] Hier wordt verwezen naar het ontwikkelde lesmateriaal.

Dat is volledig legitiem, omdat je simpelweg nog nooit les in een V5 hebt gegeven.
Ja, dat. Dus daarom vond ik dat lastig om over te oordelen. Voor de rest is alles eigenlijk wel aanwezig. Ik had alleen wel één ding waarbij ik in het midden zat, namelijk bij ''in het materiaal worden mensen uit het Ruhrgebied en hun tradities als uitgangspunt genomen''. Ik zat een beetje men ''mensen uit het Ruhrgebied en hun tradities'' als uitgangspunt. En dan kijk ik in hoofdstuk 3, waarbij ik eerlijk moet bekennen dat ik de filmpjes niet heb bekeken, maar ik zat daar een beetje… Kijk, de traditie is wel aanwezig, maar is dat ook een uitgangspunt? Ik wist niet hoe ik dit moest lezen.

De stelling is misschien een beetje dubbelzinnig dan.
Ja, want ''mensen uit het Ruhrgebied'' is dan die meneer uit dat filmpje die je hier ziet.

Nou, niet eens zo expliciet die meneer. Het gaat om tradities die in de regio leven, die onder het volk leeft en het gaat ook over, in bijvoorbeeld hoofdstuk 2, over de geschiedenis, waarbij geprobeerd wordt om het iedere keer over de 'arbeider' met zijn leef- en werkomstandigheden te hebben. Dus over de personen die daar geleefd en gewerkt hebben.
Hmhm. Ik las het dus dat het over mensen, dus mensen die in het Ruhrgebied wonen, daar heb je mee gesproken, en over onder andere hun tradities… Dus ik heb dit misschien verkeerd gelezen, maar ik zat me een beetje af te vragen wat je er precies mee bedoelde.

Dus wat ik zojuist zei. Dan is de stelling misschien niet goed geformuleerd.
Ja, nee. Dat was voor mij gewoon even een dingetje. Maar prima, verder.

Had jij dat liever gezien, dat je bijvoorbeeld met, even denken, Günther, und er ist Bergmann, dat je aan de hand van een persoon de geschiedenis doorgaat en hij vertelt (fictief) iets over het werk vroeger, over hoe het was toen hij klein was, dat hij in de voetsporen van zijn vader is gestapt, voetballen gaat hij nog altijd naartoe…
Misschien had ik dat bij deze stelling inderdaad iets van verwacht. Maar, het hoeft niet. Hoeft niet. Misschien is dat een beetje te onderbouw-achtig, dat je inderdaad zo'n persoon ziet die je dan meeneemt.

Dat zou dus jouw inziens voor de onderbouw geschikter zijn, of toegankelijker zijn?
Ja! Maar goed, deze stelling is nu uitgelegd, daar zat ik dus een beetje mee, maar voor de rest is alles aanwezig.

Zijn er dingen die, ook al zijn ze aanwezig, waar jij nog graag iets over wilt zeggen?
Ehm, nee. Niet dat ik nu even, of beter gisteren, naar heb gekeken.

Dan wil ik nu graag nog zelf een andere vraag stellen: soms kan het zijn dat van een opdracht een bepaald taalvaardigheidsniveau wordt verwacht, die leerlingen wellicht nog niet hebben. Dus dat ze cognitief veel moeten doen, maar dat in de vreemde taal nog niet kunnen uitvoeren. Zitten zulke conflictopdrachten, afgezien van Aufgabe B[10], dat masterplan, zitten er zulke opdrachten tussen waarvan jij denkt, dat er zoveel van de leerling cognitief gevraagd wordt, waarvan je denkt dat ze de taalvaardigheid überhaupt nog niet hebben om zich in die taal uit te drukken. We kunnen willekeurig er twee of drie opdrachten uitnemen en ernaar gaan kijken. Ik heb hier nu bijvoorbeeld opdracht 26 voor mijn neus liggen op pagina 18. Dus leerlingen hebben een tekst gehad, krijgen wat vragen.
Ja, ik zie het. Leg het uit, beschrijf het. Volgens mij zitten de eerste dingen ook in een V6-eindexamen en daar moeten ze toch mee gaan oefenen. Dus dat moet er dan toch wel inzitten.

[10] Hier wordt verwezen naar Aufgabe B uit de Abschlussaufgabe van hoofdstuk 2.

Wat wordt er in de tekst gezegd over de mensen die in het Ruhrgebied leven?
Die vraag moet ook te doen zijn denk ik. Ik zit nu al bij 'f' te kijken. Dat samenvatten. Dat vinden leerlingen moeilijk. Dat krijgen ze ook al bij Nederlands, maar dat is wel een dingetje dat best wel lastig is voor leerlingen. Want, beschrijf in 40 tot 70 woorden, dat is best lastig. Dat is een beetje een soort van samenvatten. En leerlingen vinden het altijd wel lastig om samen te vatten. Die weten niet wat de hoofdpunten zijn, bijzaken. Dus dat is altijd weer iets. Ook als ik in de bovenbouw lesgeef, is het iets waar je altijd weer even bij stil moet staan.

En ligt het dan puur aan het feit dat ze het moeilijk vinden om samen te vatten, of ligt de moeilijkheid erin om een samenvatting in het Duits te schrijven?
Dat zorgt voor een extra obstakel. Dus niet alleen dat ze het moeilijk vinden, maar ook nog eens in het Duits.

Zou het dan handiger zijn om bij dit soort opdrachten, van 'beschrijf', 'vat samen', om daar een stapje terug te doen en te zeggen, ''doe dit in het Nederlands''?
Dat zou kunnen.

Waarbij je als docent ook misschien zoiets hebt van, als je het in het Nederlands doet, kun je ook gelijk kijken of leerlingen inderdaad begrijpen wat er in de tekst stond.
Ja, je kunt inderdaad zeggen, ''doe het in het Nederlands'' of ''probeer het in het Duits''. Of dat je het eerst in het Nederlands doet en lever dan daarna een Duitse vertaling in. Dan kun je zien of een leerling het überhaupt begrepen heeft. En dan kun je inderdaad ook nog naar het Duits kijken. Maar dat is dan een tweede.

Hmhm. Oké. We kunnen er ook nog een andere opdracht willekeurig even bijnemen. Ik heb geen opdracht in mijn hoofd overigens hiervoor, dus als jij er eentje ziet waarbij jij denkt dat het nuttig is om daarnaar te kijken? Opdracht 36 is misschien ook een leuke, omdat daar ook een samenvatting wordt gevraagd van een tekst. De leerlingen hebben eerst een grote tekst gelezen. Daarna moeten leerlingen enkele woorden gaan vertalen, kijken welke vertaling bij welk woord past.
En daarna moeten ze een samenvatting schrijven en gebruik minstens 7 van de bovenstaande woorden.

Precies. Dus ze moeten dat idioom actief gaan gebruiken.
Jouw samenvatting moet… {er wordt gelezen} …, wow, oké. Dat is ook wel een pittige denk ik. Ik denk ook weer hetzelfde, dus de opdracht in het Nederlands kunnen laten maken. Alhoewel…

Als je dat zou doen, zou de samenvatting van de tekst mét het idioom wegvallen, omdat je dat niet zou trainen.
Nee, klopt. Dan heeft het inderdaad geen zin, want je traint dan het idioom niet. Of je moet de zeven woorden geven al en dan toch in het Duits laten schrijven. Dat je dus zelf al aangeeft welke woorden leerlingen mogen gebruiken, dan stuur je al een beetje.

In principe heeft de opdracht twee delen zoals ze het nu dus zien. Het schrijven van een samenvatting van de tekst en het geven van hun eigen mening. De vraag die we dus stellen, is of leerlingen met behulp van het idioom een samenvatting kunnen schrijven in het Duits. Daarna kunnen ze nog hun mening geven.
Dat moet op zich te doen zijn, denk ik.

Wat zou dan de reden zijn dat we nu zeggen, dat de samenvatting wel in het Duits geschreven kan worden, terwijl bij de opdracht van zojuist net gezegd werd, dat het beter is om dat in het Nederlands te doen? Is het wellicht een idee om de samenvatting in het Nederlands te laten schrijven en de mening in het Duits te laten schrijven?

Dat kan, want dan kan ik in eerste instantie zien of ze de tekst hebben begrepen. Want leerlingen kunnen natuurlijk ook gewoon zinnen met die woorden overnemen en dan nog geen idee hebben van wat er staat. Een samenvatting in het Nederlands en een mening, dat doe je vind ik in het Duits.

En bij de opdracht waar we het over hadden, waarbij een beschrijving moet worden gemaakt van 40-70 woorden?
Weet je, in de onderbouw doen we weinig met samenvatten. Dus ik vind dat heel lastig te zeggen. Ik weet ook niet in hoeverre leerlingen in de bovenbouw dat straks wel kunnen, dat samenvatten.

Bij Nederlands moeten ze toch ook samenvatten, ook in het eindexamen?
Volgens mij wel, hoewel, dat vraag ik me ook af, trouwens. Maar, ik zie wel in de derde klas dat heel veel leerlingen moeite hebben met samenvatten. Dat leerlingen alles aanstrepen, wast dus niet de bedoeling is. Ik vind dat heel lastig, durf je dat niet te zeggen.

Stel, jij zou leerlingen deze opdrachten laten maken. Zou jij leerlingen opdracht 26F[11]in het Nederlands of Duits laten maken?
Ik denk in het Nederlands.

Puur omdat leerlingen het samenvatten in het Nederlands al moeilijk vinden? Zodat jijzelf kan kijken of leerlingen de tekst überhaupt begrijpen?
Ja, of leerlingen überhaupt de tekst begrijpen.

Dan gaan we nu nog even terug naar opdracht 36B in hoofdstuk 3.
Bij die opdracht wordt je nog geholpen door de opgave ervoor, dat je de woorden moet combineren met de juiste betekenis. Dus dat maakt misschien het samenvatten wat ''makkelijker''.

Omdat ze nu begrippen hebben waar ze alles aan op kunnen hangen?
Ja, ja. Dus ze weten wat 'Kuppelbau' is, wat 'spenden' betekent, enz. Dus daar kunnen ze dan ook weer dingen aan hangen. En als ze maar zeven woorden mogen gebruiken, zullen we waarschijnlijk zeven woorden pakken die voor hun wat makkelijker zijn en dan kunnen ze daarmee verder. Denk ik.

Wellicht dat we tenslotte nog naar één andere opdracht kunnen kijken. Ik zag je zojuist kijken naar opdracht 32.
Ja, inderdaad. Want er staat wel iedere keer 'Vertiefungsfrage'.

Zou dat wellicht een V6-opdracht kunnen zijn?
Ja. Ik vraag me af, dat die dingen uit de Vertiefungsfragen dan niet behandelt worden in de video?

De Vertiefungsfrage in principe niet. Het duidt allemaal terug op wat ze al hebben gehad.
Maar, leggen ze die link?

De slimme leerlingen misschien wel. En wellicht is het dan ook de taak van de docent om daarin te helpen.
Ja, want dat vroeg ik me dus even af. Leggen ze de link wel?

Ja. Maar ik schat zelf in, dat ze dat wel kunnen.
Goed. Overigens moet je er bij de filmpjes wel mee oppassen, dat ze altijd beschikbaar blijven. Want in de onderbouw zie ik dus wel eens, dat filmpjes soms verdwenen zijn.

[11] Hier wordt gerefereerd naar de 'beschrijvings'opdracht, waarbij leerlingen 40-70 woorden mogen gebruiken. Hier wordt al langer over gesproken in dit interview.

Terechte opmerking. Wellicht kunnen de filmpjes op een cd-rom gebrand worden.
Terugkomend op het filmpje[12]: je moet de gewone vragen op zich wel kunnen beantwoorden.

Ook in het Duits?
Wellicht is dat wel wat lastig om te formuleren.

Je zou dan als docent denk ik daar zelf een inschatting van moeten maken wat de leerlingen kunnen.
Ja, of terug moeten vallen op het Nederlands.

In hoeverre moet je opdrachten bij dit materiaal in het Duits of Nederlands laten maken?
Dat moet je denk ik ook overlaten aan ten eerste de docent, maar ook aan de klas. Je kan wel door blijven drammen om iets in het Duits te doen, maar als hem dat niet gaat worden, moet je denk ik op een gegeven moment ook kunnen besluiten om iets om te zetten naar het Nederlands. Want, ik weet even niet of de vragen bij de 6VWO luistervaardigheidstoets in het Duits is?

Duits.
Oké.

Tenslotte de volgende vraag: stel, jij bent docent in 5 of 6V. Je kunt de vraag wat mij betreft twee keer beantwoorden: als docent op [SCHOOL] en als docent op een 'gemiddelde' andere school. Zou jij zelf met dit materiaal kunnen en willen werken? Waarom wel of waarom niet?
Ik denk dat je op het [SCHOOL] leerlingen hier zelfstandig mee moeten laten werken, in een V-uur. Maar dan moet je het ook wel erg goed aan ze uitleggen, ook wat je van de leerlingen verwacht. Als je genoeg lestijd hebt, zou je het ook mee kunnen nemen om bijvoorbeeld elke les 20 minuten ermee bezig te zijn en in de rest van de les gewoon jouw examenstof te doen.

Zou dit materiaal ook vervangend kunnen werken? De taalvaardigheidsniveaus sluiten aan op de ERK-eindtermen.
Ja, maar dat hangt er ook van af wanneer je dat materiaal wilt inzetten. Kijk, als jij bijvoorbeeld dit bijvoorbeeld hier op school in de eerste periode doet, zal je waarschijnlijk bezig zijn met schrijven. Dan zal je meer moeten oefenen dan wat in dit materiaal aanwezig is. Dus je zal altijd moeten kijken wat jouw programma is. Natuurlijk kun je altijd bepaalde dingen vervangen. Als je het bijvoorbeeld in de derde periode doet, heb je bijvoorbeeld het schrijven en luisteren al gehad, dan kun je met dit materiaal dan wel weer goed aan de slag voor de leesvaardigheid.

Dus de conclusie is eigenlijk dat dit materiaal jouw inziens op een reguliere school wel ingezet kan worden en op [SCHOOL] voornamelijk in de V-uren of afhankelijk van de school, KWT-uren. En het is altijd afhankelijk van de docent in hoeverre het materiaal in te passen is in het programma dat er al ligt. Dat de docent kijkt in hoeverre hij nog zelf zaken moet toevoegen.
Ja!

Heb jij nog laatste vragen, opmerkingen, input?
Nee. Ik vind het heel goed dat je dit gedaan hebt. Compliment! Dat is het enige dat ik even kan zeggen. Er zit een héle hoop tijd in.

Ik dank jou voor jouw inzet en moeite. Zowel voor dit interview als ook nogmaals voor het eerste interview.
Dankeschön!

[12] Eerder werd gemeld, dat de geïnterviewde de filmpjes niet had bekeken voorafgaand aan het interview. We hebben een deel van het besproken filmpje tijdens het interview bekeken, om zo op het lesmateriaal in te kunnen gaan.

Checklist lesmateriaal

Checklist	Is aanwezig / eens	Ontbreekt / oneens	Opmerkingen (c.q. verbeterpunten)
In het materiaal wordt aandacht besteed aan wat het Ruhrgebied precies is: waar het ligt, wat de grootste steden zijn, etc.	X		
In het materiaal wordt aandacht besteed aan de geschiedenis van het Ruhrgebied.	X		
In het materiaal wordt aandacht besteed aan het begrip 'Ruhrpott', aan de identiteit van deze regio.	X		
In het materiaal wordt aandacht besteed aan de actualiteit: wat er in deze regio momenteel leeft. Ook aan de actualiteit in algemene zin: thema's die in Duitsland (en in andere landen) in het algemeen momenteel besproken worden.	X		
In het materiaal zijn er opdrachten die puur om feitenkennis gaan.	X		
In het materiaal zijn er opdrachten die de meningsvorming van leerlingen betreffen.	X		
In het materiaal zijn er opdrachten die de creativiteit van leerlingen verlangen.	X		
In het materiaal zijn er opdrachten die van de leerling een onderzoekende houding verlangen.	X		
De opdrachten in het materiaal sluiten qua moeilijkheidsgraad aan op het niveau van een leerling uit V5.		X	denk dat het te moeilijk is (bijv alles in 't Duits). Voor een lln.
De opdrachten in het materiaal sluiten aan op het taalvaardigheidsniveau van een leerling uit V5.			
Leerlingen in V5 hebben de talige middelen of krijgen deze aangeboden in het materiaal om de opdrachten te maken.			
In het materiaal komen alle taalvaardigheden terug.	X		
In het materiaal wordt aandacht besteed aan begrippen die bij het Ruhrgebied horen.	X		
Het materiaal daagt leerlingen uit om bepaalde zaken uit het Ruhrgebied met zaken uit de eigen belevingswereld te vergelijken.	X		
Het materiaal toont bijzondere kenmerken van het Ruhrgebied.	X		
In het materiaal worden mensen uit het Ruhrgebied en hun tradities als uitgangspunt genomen.		X	mindere mate uitgangspunt is vnl onderdeel
Het materiaal stimuleert de internationale oriëntering van scholieren.	X		
Het materiaal ondersteunt de leerling in het worden van "een goedgeïnformeerde burger, die kennis relevant voor Europa en de rest van de wereld kan verkrijgen, bewerken en evalueren en ernaar kan handelen."	X		

Anhang [J]: Interview mit Interviewpartner 4
Datum: Donnerstag, den 17.12.2015, 15:00

Fettgedruckt: Interviewer
Kursiv: Interviewte

In het vorige interview heb ik vragen gesteld over hoe jij Landeskunde in jouw lessen behandelt, over wat jij van het huidige aanbod van Landeskunde in leergangen vindt en ook wat jij daarin mist. Ik heb daaruit een bepaalde behoefte kunnen afleiden, die in het ontwikkelde materiaal getracht is te verwerken.

Het interview dat we nu gaan voeren, zal uit twee delen bestaan. Allereerst zal ik wat vragen stellen over de werkbaarheid van het materiaal in de praktijk, dus in hoeverre het materiaal in de praktijk jouw inziens voor zichzelf spreekt. In het tweede deel zullen we ingaan op de checklist, die je voorafgaand aan dit interview hebt ingevuld. We kunnen, als er nog tijd over is, het daarna nog hebben over de opmerkingen die jij op papier hebt neergezet. Vervolgens kunnen we het geheel afsluiten.

Jij hebt dit materiaal doorgekeken. Stel, jij zou dit materiaal aangeboden krijgen en je zou ermee aan de slag moeten gaan. Is het voor jou helder welke leerdoelen er in het materiaal gesteld worden?
Ja, ze zijn mij duidelijk. Maar zoals je het mij nu vraagt, je hebt ze niet van tevoren genoemd in het materiaal. Ik vraag me af of leerlingen dit na afloop van het materiaal kunnen benoemen. Niet omdat ze er niet in zouden zitten, maar omdat het ook gewoon zo veel en divers is.

Hoe zou dat op te lossen kunnen zijn?
Door misschien per hoofdstuk dat of aan te geven, of per hoofdstuk de leerling te laten geven door te vragen: ''Wat heb je geleerd in dit deel?''

Dus door bijvoorbeeld bij ieder hoofdstuk allereerst kort de leerdoelen te benoemen?
Bijvoorbeeld. ''In dit deel leer je…'', enz.

Is het vanuit het materiaal ook duidelijk welke inhoud gebruikt wordt, om die leerdoelen na te streven?
Ja.

Dus het is gewoon duidelijk hoe die inhoudelijke zaken aansluiten op de leerdoelen?
Ja, je hebt dat met name als je kijkt naar de afsluitende opdracht per hoofdstuk, daar komen jouw doelen een beetje samen hè. En dan zie ik wel een lijn met de opdrachten die je daar van tevoren hebt gedaan. Zowel wat inhoud betreft als wat vorm betreft.

Is het materiaal ook duidelijk in de manier waarop de inhoud en de leerdoelen uiteindelijk getoetst of geëvalueerd worden?
Hm, op die momenten dat het, ehm.. Ja, toetsen niet heel erg natuurlijk. Ik kom nergens tegen, ''lever het nu in'', behalve wel eens een peer-feedback formulier, daar is heel duidelijk waar op gelet moet worden. Niet perse van ''wat doet de docent daar nu mee''. Nou weet ik ook niet of dat in dit document zou moeten staan. Dat is dan meteen mijn opmerking erbij. Want uit leerlingperspectief mis ik het niet, maar dat zijn dan ook vaak de dingen die in een docentenhandleiding erbij staan. Dus in dit materiaal zo mis ik het niet, maar het is wel iets wat je als docent moet gaan invullen.

Het wordt wel aangegeven overigens in de module zelf, aan het begin.
Ja, misschien heb ik er overheen gelezen hoor.

Dat is geen punt, het staat ook helemaal aan het begin op pagina 2 in één zinnetje onderaan.
Daar heb ik overheen gelezen. Want ik heb de afsluitende opdrachten wel gezien, die heb ik ook net genoemd. Maar niet dat het in een dossier ingeleverd ging worden. Ik vermoedde al zoiets, want dat zou

ik als docent doen, ik zou erom vragen. Dus daarom zou ik het ook in de docentenhandleiding zo zetten, maar het is vanzelfsprekend. Ja.

Is dat volgens jou ook afdoende om het geheel te toetsen of te evalueren?
Ja. Ja, want je doet het iets tekort als je het niet op die manier doet. Wat ik net aangeef, je bereidt op vorm daarop voor, dus ze doen kleine onderzoeksvragen, ze moeten kleine dingetjes uit gaan zoeken in de opdrachten, ze moeten wat feitenkennis op een rij hebben, enzovoorts. Dus daarin laten ze zien dat ze al die verschillende aspecten van het cultureel leren beheersen; wat onderzoeken, nadenken over, evalueren, afwegen, enzovoorts. Eerst in het klein en vervolgens in een grote opdracht die vrijer is met daarin minder sturing. En ik denk dat het bij intercultureel leren er meer gaat om hun houding, of die nu verandert, en dat wil je toetsen in die opdrachten. Niet of dat nu in ieder deelopdrachtje gelukt is, maar of dat in het grotere geheel gelukt is. En dat is in jouw checklist ook één van jouw vragen, de laatste. Ik denk dat je daarop ook instuurt en dat je dat wil toetsen, niet of dat per deelopdrachtje gelukt is, maar over het grotere geheel is.

En de reflectieopdracht aan het einde sluit daar ook op aan in dat opzicht, als ze moeten gaan kijken naar de associaties die ze hadden en die ze nu hebben…
…en inderdaad gaan kijken of ze die associaties bij hebben gesteld!

Ja, en wat heeft daartoe bijgedragen, wat ook gevraagd wordt.
Precies. En daar gaat het volgens mij om.

Nu is het denk ik wel de vraag in hoeverre leerlingen zo metacognitief kunnen denken om te kijken wat de oorzaken van zo'n verandering kunnen zijn.
Ja, de oorzaken wellicht niet.

Maar als ze zich er al überhaupt bewust van worden, dat er iets is veranderd.
Dat vraagt al heel wat van een leerling hè, om te zeggen dat ze anders over een gebied zijn gaan denken. Dat vraagt heel veel om dat stereotype los te laten. En dat lukt individueel nog beter dan in een groep.

Hoe bedoel je dat?
Als een leerling deze vraag écht helemaal individueel mag beantwoorden, denk ik dat hij nog makkelijker kan zeggen dat hij zijn mening heeft veranderd dan als hij dat in de hele groep moet zeggen. Want je laat jouw mening natuurlijk ook wel een beetje afhangen van wat jouw klasgenoten daarvan vinden. Je maakt ook onderdeel van de Nederlandse scholieren die iets van een andere cultuur vinden.

Zijn de leeractiviteiten in het materiaal, de opdrachten, jouw inziens duidelijk?
Ja. Ik had twee opdrachten alleen waar ik nog wel een vraag bij had. Ik weet niet of je die nu wilt bespreken of straks?

Doe maar nu, dat is prima.
Dat is opdracht 6, pagina 5. De vertaling ''im Sande verlaufen'' is zoals het daar staat correct, maar ik vraag mij af of een leerling dat wel gaat begrijpen als hij deze tekst leest.

Dus dat hij de betekenis niet goed kan implementeren op de plaats van de tekst?
Precies. ''Met een sisser aflopen'', daar heeft een leerling denk ik een ander beeld bij dan wanneer hij dit leest. Een risicosituatie kan met een sisser aflopen, maar is dat wat ook hier bedoeld wordt?

Zou het nuttig zijn om tussen haakjes toe te voegen 'stranden', als betekenis?
Ja, of alleen maar die betekenis geven. En daar erachter: ''Let op, kan ook dit en dit betekenen.'' Want met ''een sisser aflopen'', dat past niet helemaal binnen deze context als je het mij vraagt.

En dan had ik nog op opdracht 11. Die opdracht had ik echt drie, vier keer gelezen voordat ik wist wat je ermee wilde. Ik zou er één voorbeeld boven zetten, maar dat is voor mij persoonlijk. Één voorbeeldzin: dit is wat er bedoeld wordt! Ik heb hem echt drie keer gelezen voordat ik doorhad wat je ermee wilde. Dat kan ook iets over mij zeggen hoor.

Waar zat het hem in, dat het aan het begin niet zo heel duidelijk was?
Dat er tussen haakjes iets staat en dat er 'a' en 'b' staat.

En 'c', en 'd' zelfs.
Precies, precies. Die zin wordt omgekeerd, en ik vroeg me eerst af hoeveel ik moest invullen, ik moest mij even focussen. Maar ik denk dat een leerling dan extra denkt: ''Wat moet ik precies gaan doen?''

Een voorbeeldzin zou dan inderdaad kunnen helpen.
Ja, inderdaad. Normaal doe je dat als docent, dan schrijf je er eentje op het bord of je doet er ééntje samen. Maar zoals ik nu dat materiaal lees, denk ik wel dat een voorbeeld mij zou helpen. En een leerling dan nog misschien wel meer.

Helder. Heb jij nog meer van deze zaken waarvan jij vindt dat het niet helemaal duidelijk is wat er precies gedaan moet worden?
Ja, dat is op pagina 28, opdracht 38. Bij 'heimische Tradition', dat je vraagt ''was ist deine Meinung zum Trinken von Bier?'' Voor mij komt die echt wel een beetje ‚boem', binnen. Misschien kan dat iets meer ingeleid worden en waarom ga je op dat onderwerp over. Of is het heel bewust zo, dat je hem erin wilt knallen?

Het sluit inderdaad niet handig aan op de vorige paragraaf over multiculturaliteit. Ik wil echter wel deze thema's ook aan bod laten komen, omdat bier en voetbal net zo kenmerkend voor de regio zijn als de multiculturele samenleving. Dus dat is de reden dat ik het qua thematiek zo wil behandelen en wil inleiden, door leerlingen eerst zelf over het thema na te laten denken. Ik geef je wel gelijk dat het vrij plompverloren binnenkomt.
Ja, ik zat echt even te kijken in welk hoofdstuk ik nu eigenlijk zat.

Ja, snap ik. Duidelijk.
Ja, nee, want ik vind de opdracht leuk hoor, daar gaat het niet om. Maar ik ben echt even terug gaan scrollen naar hoe dit hoofdstuk heette.

Daar moet nog gewoon iets bij. Zijn de leeractiviteiten in de module jouw inziens geschikt om de leerdoelen te halen, sluiten de opdrachten aan bij die doelen?
Ja. We hebben het er de vorige keer ook eventjes over gehad over die savoir-begrippen waar je ook vanuit gewerkt hebt. Dan mis ik daar alleen wel één klein aspect. Om jouw standpunt opnieuw te kunnen bepalen, om stereotypen te kunnen weerleggen, moet je ook kritisch ook naar jouw eigen cultuur kunnen kijken. En dat zit er af en toe in, maar ik weet niet of dat heel kritisch is. En nu is het toch vaak dat leerlingen informatie gaan zoeken waar ze zeker wat mee moeten en die ze moeten interpreteren, maar ze hoeven het niet perse heel kritisch af te zeggen tegenover a, hun eigen land en tegenover b, het andere land. Maar goed, dat zou ik in de praktijk dus moeten proberen: heb je dat wel nodig om echt jouw mening te kunnen bijstellen? En dan is mijn enige bezwaar dus op dat leerdoel gericht. Haal je dat wel? En voor de andere dingen zit alles erin: nieuwsgierig maken, interesse wekken, je informeren over een andere cultuur, informatie wikken en wegen, dat zit er allemaal wel in.

Hoe zou volgens jou dat wat jij mist nog in het materiaal gevoegd kunnen worden? Even daarvan afgezien dat het kerndoel van het materiaal het opstapje naar intercultureel leren is, namelijk het bevorderen van de internationale oriëntatie überhaupt. Dus zich er eerst überhaupt bewust van worden wat er allemaal nog meer is in de wereld.
Als dat jouw doel is, dan is deze vraag gewoon klaar, denk ik. Want dan zit dat er gewoon in.

Nouja, stel dat we die stap wel zouden willen maken. Hoe zouden we dat kunnen vormgeven?
Dan moet je dat, en af en toe doe je dat wel, namelijk ''beschrijf eens wat van jouw eigen regio'', of wat dan ook, maar dan zouden leerlingen een vergelijking moeten maken hoe iets in het ene land is en hoe iets in het eigen land is, wat de voordelen van het eigen systeem zijn, de voordelen van daar, denk er eens over na en bedenk wat het beste bij jou past. Op dat niveau moet je dan met jouw vragen komen. Af en toe dan, niet in elke opdracht.

Dus concreet over bijvoorbeeld het thema multiculturaliteit, zou je kunnen zeggen dat je nu weet hoe het in het Ruhrgebied werkt en laat leerlingen er een actueel nieuwsbericht naast leggen over dat thema in de eigen regio of in Nederland, en wat kunnen we daaruit voor conclusies trekken?
Ja, en voeren wij dezelfde discussies als in Duitsland? Nee? Bij welke discussie zou jij je het prettigst voelen? Welk standpunt neem jij in? Verklaar de discussie hoe hij in Nederland gevoerd wordt en waarom wordt die discussie in Duitsland op een andere manier gevoerd? Uiteindelijk heeft het ook alles met geschiedenis te maken.

Precies. Multiculturaliteit in het Ruhrgebied leeft al enkele eeuwen en nog steeds is het een probleem. Kijk ook in Nederland, gisteren in Geldermalsen[1].
Ja! En dat je dan dus ook kritisch naar jouw eigen cultuur kijkt. Want het gesprek op het schoolplein is ene gesprek over het nieuwsbericht hier. En daar kleur je elkaar in. En om dan als groep, nogmaals, je bent een onderdeel van die groep ook, om dan vervolgens die groepsmening die ook ongeveer jouw eigen mening is, maar misschien niet eens helemaal, om die dan los te laten; dat vraagt heel wat. En dan moet je ook kritisch naar jouw eigen cultuur kunnen kijken. Waarbij je niet altijd hoeft te zeggen dat je meer inziet in die andere cultuur.

Is vanuit het materiaal duidelijk of leerlingen opdrachten alleen, in duo's, in groepjes mogen doen?
Ja, heel duidelijk. Met symbolen aangegeven, in de beschrijvingen ook uitgelegd. Ja.

Is vanuit het materiaal ook duidelijk welke andere hulpmiddelen en bronnen leerlingen mogen gebruiken?
Je hebt volgens mij symbolen als leerlingen naar het Internet mogen en anders schrijf je het erbij. En ik ga ervanuit dat het in de andere gevallen niet zo is.

Of niet noodzakelijk is.
Of niet noodzakelijk, ja. Precies, het gaat ook vaak om eigen meningen natuurlijk.

Is het qua lestijd realistisch om dit lesmateriaal in te zetten, dus dat je hiermee een kwart jaar of een periode aan de slag kunt gaan?
Ja, als je vrij naar jouw curriculum durft te kijken. En volgens mij ligt daar de vraag. Het is niet inzetbaar als je met elkaar hebt afgesproken dat het boek uit moet. En als dat het gedachtegoed is binnen jouw school, dan ga je het hier niet mee redden. Maar als je gaat kijken naar wat de leerdoelen van het lesboek zijn en gaat kijken waar er overlap is met dit materiaal, wat kunnen we uit het één weglaten en vervult het materiaal dat, dan volgens mij. Want er worden materiaalonderdelen herhaald die ook in die methodes herhaald worden, er zitten schrijfopdrachten in van een best wel hogere-orde-denken-niveau.

[1] Hier wordt verwezen naar de rellen in Geldermalsen op woensdag 16 december 2015 n.a.v. een discussie in de gemeente over de komst van een AZC.

Dan kunnen andere schrijfopdrachten uit de methode voor weggelaten worden. Dus ja, mits je vrij durft te kijken naar jouw curriculum.

Denk je dat in dat opzicht het materiaal ook een bestaande leergang kan vervangen voor een periode? Want je geeft aan dat grammatica erin terugkomt, vaardigheden ook. Zou dit voor een 5VWO of 6VWO in dat opzicht vervangend materiaal kunnen zijn?
Nou, daar mis je dan af en toe wat grammaticaonderdelen. Maar die kan je ook aan de hand van teksten die ze schrijven, of wat je hoort dat in spreekoefeningen fout gaat, dan alsnog bijsturen en aanvullen. Maar ik denk dat je als docent wat dat betreft altijd moet kijken naar wat jouw klas op dat moment nog extra nodig heeft. En dat zou je op die manier wel aan kunnen vullen.

Dus het is daarin de rol van de docent om dingen aan te vullen, mits uit de opdrachten blijkt dat er nog dingen missen voor de leerlingen?
Ja. Waarbij je op een gegeven moment wel kunt vaststellen of iets structureel fout wordt gedaan. Dan zou je zo'n deel nog eens een keer kunnen aanpassen en een grammaticaonderdeel kunnen pakken wat nog continu mist.

Stel, jij zou dit materiaal voor jouw neus krijgen. Je moet hiermee aan de slag en je wilt dat leerlingen hun taalvaardigheden verbeteren. Is dit materiaal voldoende daarvoor? En dan met name gericht op de vaardigheden.
Ja, waarbij het nu wel zo is dat het een actie van een leerling is waarop een reactie van mij volgt. Dus de leerling produceert iets waarop ik zou kunnen reageren en zou kunnen verbeteren. Er zit nu niet heel veel in het materiaal waarmee ik leerlingen op een bepaald talig aspect voor en ga het uitvoeren. Dat zou je als docent dan zelf wat bij moeten vullen. Bijvoorbeeld over hoe een artikel opgebouwd moet zijn, dat staat hier nu beschreven op pagina 32[2], maar voor een leerling is dat nog behoorlijk abstract. Er zullen absoluut leerlingen zijn die dat prima kunnen. Je geeft her en der natuurlijk ook wel wat Redemittel, die ze zouden kunnen inzetten. Maar ik kan me zo voorstellen dat je dat toch nog aan de hand van een voorbeeldtekst met ze bespreekt.

Om toch weer terug te komen naar de vraag. Ondanks dat je nu dus zegt dat je als docent zelf nog een rol hebt om dingen te sturen of dingen aan te vullen, zou je desondanks met dit materiaal aan de slag kunnen om die taalontwikkeling te kunnen bewerkstelligen?
Ja, want ik vind het juist helemaal niet verkeerd dat je er als docent zelf wat bij moet doen. Ik vind het zo jammer dat er ook zoveel docenten zijn die gewoon het boek uit willen hebben en die dus denken ''mooi, alles zit erin en klaar!'' Nee, ga ook eens naar jouw materiaal kijken en ga naar jouw leerlingen kijken; wie heb jij voor jouw neus? Aan welke onderdelen moet je nog extra aandacht besteden? En doe die dingen dan. Dus ja, ik zou daar wel mee aan de slag kunnen, maar ik zie dus wel dat er een aantal momenten zijn waarop je als docent even moet gaan letten of leerlingen bepaalde kennis ook wel écht hebben. En de praktijk moet dan uitwijzen of dat erg is om dat als docent te doen. Ik denk dat de rest boeiend genoeg is om lekker daar zelf wat mee aan de slag te gaan.

Je noemde net ook al het woordje 'kennis'. Zou jij als docent ook met dit materiaal aan de slag kunnen, als jij leerlingen meer kennis wil laten vergaren over het Ruhrgebied, inhoudelijk met de leerlingen over het Ruhrgebied wilt praten?
Ja, wel voor het doel, dat leerlingen leren een goed geïnformeerde burger te zijn in Europa. Dus je wilt niet volledig zijn, je hebt niet geprobeerd om volledig te zijn in jouw kennis over het Ruhrgebied, dat gaat niet.

[2] Hier wordt verwezen naar de Abschlussaufgabe van hoofdstuk 3.

Want dat is oneindig.
Precies. Je hebt geprobeerd de leerling zover geprobeerd te brengen dat hij dat zelf kan als hij meer wil weten. Ja, dat zit erin. En de belangrijkste feiten zijn er, die worden afwisselend gepresenteerd. En nu kom ik even bij jouw checklist, daar had ik een paar opmerkingen bij. In dat materiaal worden ''mensen uit het Ruhrgebied en hun tradities als uitgangspunt genomen''. Ik denk dat dat stukje ''mensen'', echt puur als ''mensen'', dus dit is iemand uit het Ruhrgebied, dat dat een beetje tekortkomt. Hoe leeft iemand in het Ruhrgebied? Dat zie ik dan wat minder.

Met het noemen van tradities wordt er wel een poging gedaan om daar naartoe te reiken. Dat voetbal en zo'n Schrebergarten typerend zijn voor iemand die daar woont, maar het is inderdaad niet zo van: ''Dit is Günther en hij werkt daar en hij doet dit.'' Dat klopt.

Tot zover het eerste deel. Ik heb jou een checklist gegeven. We kunnen de hele checklist afgaan, maar we kunnen ook ingaan op de dingen die jou het meest op zijn gevallen.
Ja, dat wil ik je toch nog even teruggeven. Die webshop-opdracht vind ik gewoon leuk. En er zitten er wel meerdere in, maar ik vind hem gewoon grappig. Omdat je je daar wel echt moet gaan verplaatsen ook in die beide aspecten van waarom iets vanuit Nederland belangrijk is, het belang van het andere land leren kennen, dat komt ook nog eens terug. Dus ik vond het een leuke opdracht. Ook omdat ik zoiets nog niet eerder gezien had, dus dat vond ik leuk!

Oké, dankjewel! Leuk om te horen.
Goed. Zal ik verder benoemen waar ik wat bij heb geschreven?

Prima.
Bij de eerste heb ik opgeschreven: ''Ja, op gevarieerde wijze''. Dat geldt ook voor de volgende dingen. Ik vond het goed dat het goed gevarieerd is vanuit verschillende vaardigheden, verschillende inhouden en verschillende vormen. En ook verschillende denkniveaus wat de vragen betreft. Dus dat zie ik terug. Op het punt dat er in het materiaal aandacht wordt besteed aan de actualiteit, wat er in deze regio leeft. Waar wij het net al even over hadden, over die vluchtelingen en het vluchtelingendebat. Je hebt het over vluchtelingen..

Ja, multiculturaliteit.
Of ja, multiculturaliteit inderdaad. Daar heb je het vooral over. Maar nu is natuurlijk dat vluchtelingendebat hartstikke 'hot', maar een jaar later kan het natuurlijk weer een andere discussie zijn. Maar zou er niet een opdracht in kunnen, die zeg maar vrij geformuleerd is, maar waarin de leerling in het jaar[3] waarin hij zit toch weer op zoek moet gaan naar wat de actuele discussie is omtrent dit onderwerp.

Dat is een hele goede vraag. Er zou een opdracht in kunnen, maar ik moet zelf dan alleen nadenken hoe ik dat in het materiaal vorm kan geven. Ik heb al geprobeerd om dingen uit de actualiteit te vatten. De Strukturwandel bijvoorbeeld, dat nog altijd actueel is voor die regio, multiculturaliteit, waar je als docent denk ik ook verder nog dingen mee zou kunnen doen, in hoofdstuk 2 zit, wel een beetje ingedekt, de oorlogsindustrie.
Ja. Waarom werd het ingezet en waarom nu ook nog? Daar leg je een link, ja.

Precies. In hoeverre is een land schuldig aan een oorlog als ze wapens naar een oorlogsland exporteren? Het sluit in die zin niet echt aan op de belevingswereld van de leerling, omdat het wel meer een 'ver van hun bed'-show is.
Er is die link wel met recente veroordelingen, omdat er grondstoffen geleverd waren. Maar of zij die link leggen is inderdaad de vraag.

[3] Het gaat hier niet om de leerjaar waar hij in zit, maar simpelweg het jaar zelf (2015, 2016, etc.).

Je zou het natuurlijk wel meer naar de actualiteit kunnen trekken. Duitsland blijft uit oorlogen, maar levert wel wapens aan de IS bijvoorbeeld. Want de IS, dat thema leeft ook op scholen heb ik het idee.
Ja, dat leeft. Ja.

Dus op die manier probeer ik er die actualiteit wel in te krijgen. Maar het is wel wat je zegt, of er nog een opdracht in zou kunnen waarin leerlingen moeten gaan onderzoeken wat nú[4] leeft.
En dan zouden we dus bij de opdracht waar we het net over hadden, kunnen kijken hoe die discussie in eigen land leeft. Dan leg je dat er ook gelijk bij in. En ik denk dat je dan ook een goed geïnformeerd burger wordt, als je dan ook kunt zoeken wat er dan leeft en daarover nadenkt. En probeer dán die discussie eens te plaatsen, maar misschien gaat dat wel te ver, alhoewel een 6VWO-er dat wel zou moeten kunnen, probeer die discussie eens te plaatsen in wat je hebt gelezen over die regio. Kun je het verklaren? Dat is wellicht een bonusopdracht als ze in 6VWO zijn aangekomen. Dat mag je van een beetje kritische leerling ook wel verwachten, en een mening hebben ze vaak ook wel.

Ja, eens.
Dan in het materiaal zijn er opdrachten die de meningen van leerlingen betreffen: dat zit er zeker in, maar ook weer de opmerking dat het soms wat sterker kan naar de eigen cultuur. Bij creativiteit heb ik drie kruisjes gezet, dat vond ik goed, er zijn hele creatieve opdrachten.

Dat was inderdaad ook iets dat uit de behoefteanalyse kwam, dus daar wilde ik ook zeker wat mee gaan doen.
Het zit erin, het is gevarieerd en die webshop, wat ik net zei, is een leuk voorbeeld. Andere opdrachten ook, ja, goed. En ook de onderzoekende houding zie ik terug. Ze moeten geregeld zelf op zoek naar informatie; soms alleen om kennis te vergaren en dat in te vullen, maar ook geregeld om zich te kunnen verplaatsen en een mening te kunnen vormen. Dus de onderzoekende houding gaat verder dan alleen kennis vergaren.

Wat ik heb bij 'ontbreekt' of 'oneens' is bij 'het materiaal daagt de leerlingen uit om zaken uit het Ruhrgebied met zaken uit de eigen belevingswereld te vergelijken'. Dat zit er wel af en toe in, maar zonder het ook echt te hoeven wegen en soms zit het er ook impliciet in. Dus dan moet je er van uit gaan dat een leerling dat dan ook daadwerkelijk doet. Ze worden er niet altijd even sterk op gestuurd om dat te doen.

Hmhm. Ik heb geprobeerd dat vooral in de laatste Abschlussaufgabe te zetten. Er worden vijf thema's genoemd en er moet gekeken worden waarom die zaken zo speciaal zijn in die regio en bekijk hoe dat in eigen land/regio zo is. Dus eigenlijk is het alleen in deze opdracht dat het expliciet gevraagd wordt.
Ja, dus vandaar dat ik ook zeg, ''af en toe'' gebeurt het impliciet. Nou, het dingetje met ''mensen'' heb ik net genoemd. Dan bij de allerlaatst opmerking, over die goedgeïnformeerde burger et cetera, dan vooral het 'evalueren en het ernaar handelen', daar moest ik iets langer over nadenken. Dat poog je wel met jouw materiaal, maar het vraagt natuurlijk wel heel wat van een leerling. Zeker ook het 'ernaar handelen', het handelen zit hem hierin het 'nadenken over' en 'hoe zou het dan zijn'. Maar echt tot handelen is moeilijk te komen, omdat ze ook niet kunnen spreken, dus het handelen moet buiten deze module plaatsvinden.

Het wordt ook niet geïnitieerd vanuit de module om ook daadwerkelijk naar die regio te gaan. Ik denk dat als dat erin zou zitten, dat al een gedeelte van het materiaal niet relevant is voor heel veel scholen, want die kunnen niet naar het Ruhrgebied[5].
Maar dan heb ik dus de vraag bij 'het ernaar kunnen handelen'. Dat blijft fictief.

[4] Hier wordt verwezen naar het 'nú' wanneer de leerling de opdracht maakt, dus nu in 2015 of later, in 2018 of 2020.
[5] Hier wordt verwezen naar de praktische context waarin scholen vaak moeten functioneren.

Is het denk jij wel haalbaar voor 5VWO om dat stadium überhaupt te bereiken?
Ik denk niet op dit niveau. Of misschien bij andere onderwerpen. Bij onderwerpen die dan toch echt wel weer dichter bij hun belevingswereld staan. Je doet een poging met die webshop; daar hoeven ze nog niet te handelen, maar ze moeten daar wel echt over nadenken. Maar dat is natuurlijk niet reëel dat ze ook echt in contact gaan komen met zo'n webshop en dat gaan doen. En ik vraag mij ook af of de talige capaciteiten groot genoeg zijn om zich dan ook mondeling ook echt daarin uit te kunnen drukken. Maar ik weet ook niet of je dat moet beogen.

Vanwaar die twijfel, of je dat wel of niet moet beogen?
Nou, dan zou ik nog eens kijken naar welke onderwerpen daadwerkelijk leven bij een 5VWO-leerling. Oftewel, met welke thema's kunnen ze ook daadwerkelijk handelen. En dit kunnen ze, een enkele uitzondering natuurlijk daargelaten, die een webshop dan ook al heeft, verder niet. In de regel genomen is een 5VWO-leerling nog niet zo ver dat hij ook in Nederland dit al kan. Dus het is geen oordeel dat ze het daar[6] ook niet kunnen, maar ook in eigen land kunnen ze dat nog gewoon niet.

Zou dat stukje handelen hem bijvoorbeeld kunnen zitten in echte interculturele verschillen, zoals het duzen en Siezen, of 'stel, je gaat naar het Ruhrgebied naar een universiteit'?
Ja, bijvoorbeeld! Dat zouden thema's zijn. Jij gaat daar straks studeren, wat gebeurt er? En dat je ze daarop voorbereidt, maar dat zijn andere thema's.

Precies. Het valt wel in te bedden, maar dan krijg je er nog een hoofdstuk bij, bij wijze van.
Ja, dan krijg je er een hoofdstuk bij, wat wel leuk aansluit bij 'voorbereiding wetenschappelijk onderwijs'. Jij gaat studeren in Duitsland, wat moet jij weten? Nouja, je bent nog niet klaar met het materiaal!

Ik denk dat ik hier nog wel een heel jaar mee bezig zou kunnen zijn, als ik dat wil! Het is misschien te uitgebreid om het stukje 'studeren' nog in het materiaal in te bedden, maar ik kan het in ieder geval als aanbeveling nog meegeven.
Ja. En dat ligt ook meer op hun niveau van handelen. Dat is dan mijn opmerking ook hierbij. Dit materiaal is vooral leuk om iets over te weten, maar ze hoeven er in die zin niets mee te doen. Behalve dan, kijken hoe ze iets in hun mening moeten kleuren. Of hoe stel ik die bij.

Goed. Heb jij nog meer dingen uit de checklist om te benoemen?
Nee, dit is wat ik heb opgeschreven erbij. En ik heb het inderdaad globaal doorgenomen.

Prima. Dan wil ik nog graag met jou naar drie opdrachten kijken. Ik wil vooral kijken naar of leerlingen inderdaad de cognitieve capaciteiten om die opdrachten te maken, maar ook of leerlingen de talige capaciteit om dat te kunnen. Dus de vraag of er geen conflictsituaties in ontstaan? Dat leerlingen misschien teveel cognitief moeten doen of juist misschien teveel talig moeten doen. Ik zou allereerst willen kijken naar opdracht 26F. Leerlingen moeten daar eerst in 40-70 woorden gaan samenvatten. Nu is de vraag of leerlingen in 5VWO dat en kunnen ze dat ook in het Duits?
Ja, waarbij ze zich hier ook nog eens in een ander perspectief moeten verplaatsen. Dus dat is een derde element.

Ja. Hoe kijk jij naar die opdracht als jij kijkt naar de talige en cognitieve capaciteit van leerlingen?
Dat zou dus zo'n opdracht zijn die je eerst eens een paar keer oefent. Als je ze dit wilt laten uitvoeren, dat je dat eerst eens samen oefent en gaat kijken welke eisen je daaraan stelt. Kijk, ze kunnen dit ook in het Nederlands niet goed.

[6] Hier wordt verwezen naar het Ruhrgebied, Duitsland, een anderstalig land.

Dus daarom ook de vraag of het dan ook al niet teveel gevraagd is om het in het Duits te moeten doen?
Ja. Waar ligt dan het probleem? Welke moet aangepakt worden? Moet je dan zeggen, ''dan halen we het uit de vreemde taal'' of moet er in het programma van Nederlands nog meer aan samenvatten gedaan worden. Want ik denk wel dat het goed is dat leerlingen kunnen samenvatten. En ik denk dat als ze op een gegeven moment goed tot de kern van een tekst kunnen doordringen, dat ze hem dan ook wel kunnen samenvatten. Ook wel in een andere taal. Want jouw woordenschat zit natuurlijk al in het artikel zelf. Met wat hulpzinnen erbij denk ik wel dat leerlingen dat zouden kunnen. Wat Redemittel voor samenvatten, ja.

En dus ook in het Duits?
Ja.

Nu is er ook het argument om deze opdracht in het Nederlands te laten doen, zodat docenten kunnen het tekstbegrip kunnen checken.
Ja, maar dan is dus de vraag wat je wilt. Wil je dat ze iets goed in het Duits kunnen samenvatten of wil je het begrip testen van de tekst.

Dus dat is een beetje afhankelijk van wat de docent wil?
Van het doel. Ja, dat hangt voor mij van het doel af.

En dat doel kan ingevuld worden door de docent in dat geval?
Ja, het zou niet erg zijn als je dat laat invullen door de docent. Nee. Kijk, het ene is meer voorbereiden op, kun jij een tekst samenvatten? Als je later gaat studeren moet je ook kunnen samenvatten, kun je dat dan ook binnen die taal? En dat andere is überhaupt de kern uit een tekst kunnen halen en begrijp je die tekst? Dus dat zijn voor mij twee verschillende doelen, dus dat hangt van het doel van de opdracht af.

Oké. Dan wil ik nog graag naar een vergelijkbare opdracht kijken, namelijk opdracht 36.2. Ook hierbij moeten leerlingen weer een samenvatting schrijven aan de hand van minstens 7 van de idioomwoorden. En ze moeten daarbij hun mening gaan geven. Ook hierbij weer de vraag of leerlingen het cognitief kunnen om te gaan samenvatten en hun mening te geven en of ze dat talig ook kunnen? Wat is jouw idee daarover?
Als ik nu kijk naar mijn HBO-studenten, dat is dan in het algemeen geen VWO en vinden dit verrekte moeilijk.

En dan het samenvatten, een mening geven, of beide of dat dat in het Duits moet?
Alleen al überhaupt het 7 woorden inhoudelijk met elkaar kunnen verbinden. Het zijn heel veel denkstappen, hè? Je moet eerst die woorden weten, daar iets inhoudelijk bij vinden en dat kun je uit die tekst dan wel halen. Dan moet je vervolgens ook nog de 7 beste woorden kiezen die volgens jou het meest passend zijn voor de samenvatting. Ik zeg niet dat het niet kan, maar je vraagt wel heel wat van ze.

Hmhm. Maar die 7 woorden kunnen ook als kapstok fungeren.
Ja, het kan ze juist ook heel erg helpen! Dus in zoverre.. Kijk, ik zei net dat die andere opdracht wel in het Duits kon, dus waarom deze dan niet? Nou, die mening is moeilijk dan ook nog erbij. Dat kan ook wel weer heel kort zijn.

Inderdaad. Dat kan een heel A4'tje zijn, maar ook heel kort ''Meine Meinung dazu ist…''/''Meiner Meinung nach …''.
Nouja, we mogen 5VWO natuurlijk toch ook wel een beetje uitdagen hè?! Misschien hebben we wel te lang gedacht dat ze helemaal niks kunnen. Ja, poe. Dit is geen makkelijke tekst natuurlijk. Die andere tekst was eenvoudiger samen te vatten.

Het is ook een iets langere tekst.
Ja, precies.

En ook een tekst van Der Spiegel.
Ja, ja. Bij die vorige tekst ze ik ''ja'', dat kunnen ze, ook gezien de inhoud. Bij deze, als ik ook zo snel kijk, dat is moeilijk voor ze.

En dan het samenvatten?
Ja, en dan ook in het zinnetje ''Deine Zusammenfassung sollte ersichtlich machen, warum das ‚Wunder von Marxloh' funktioniert.'' En misschien, als je het anders formuleert, namelijk ''leg uit waarom het functioneert en gebruik daarbij minstens zeven van die woorden'', dat het dan wel werkt.

In principe schrijf je dan alsnog een samenvatting.
Precies! Maar ik zou in een andere denktrant komen, dan dat ik hem gewoon moet samenvatten. Dan moet ik een vraag beantwoorden en dan ben je hem indirect aan het samenvatten, dat klopt helemaal. Maar misschien dat die formulering kan helpen.

En dan alsnog die begrippen gebruiken?
Ja, ja.

En het geven van een mening? Zeggen we daarbij wel, dat moet een 5V kunnen, talig gezien?
Dat denk ik wel. Waarbij ik nu niet weet, want ik heb de tekst niet goed genoeg gelezen hoor om precies te weten waar ze een mening over moeten geven. Wat wil je dan testen? Of ze iets over dit onderwerp in het Duits kunnen schrijven? Of wil je bereiken dat ze überhaupt nadenken over wat dit thema voor Nederland zou kunnen betekenen?

Het zit er beide in.
Het zit er beide in, precies. Op deze manier zit het er beide in, maar wíl je het beide, of moet het beide? Is het ook voldoende als je zegt, dat je het belangrijk genoeg vindt om hier überhaupt een mening over te geven en ik wil niet dat daar talige belemmeringen in de weg staan. Dat kunnen samenvatten, ja, dat kan wel, maar ze zijn in het uiten van hun mening natuurlijk iets beperkter als het in het Duits moet dan wanneer ze dat in het Nederlands mogen doen.

Zou jij er dan voor stemmen om, als de formulering dan iets anders is, het samenvatten in het Duits te laten doen met die begrippen, en dat je dan bijvoorbeeld toestaat om in het Nederlands jouw mening te geven?
Ja, dat zou ik mij nog kunnen voorstellen. Dat je dat hier dan doet. Als jouw hoofddoel bij het geven van die mening is: de vergelijking met de Nederlandse situatie maken. Als dat jouw het belangrijkste doel is, zou ik zeggen om dat in het Nederlands te laten doen. Omdat dat dan jouw doel is, dat je op dat niveau die culturen met elkaar wilt laten vergelijken.

In principe is dat ook wel weer een beetje dat kritische kijken naar de eigen cultuur.
Ja, precies. En dan zou ik het jammer vinden dat leerlingen niet meer kritisch kijken omdat ze de woordenschat missen. Dat je een mening krijgt die past bij de woorden die ze kennen. Dat is het spanningsveld waar je in komt, in kunt komen.

Helder, zeker. Dan zou ik nog naar één opdracht willen kijken, namelijk de Abschlussaufgabe van hoofdstuk 2. Daar is er een keuzeopdracht en leerlingen kunnen kiezen tussen opdracht A en opdracht B. Ook hierbij de vraag voor beide opdrachten, en dan met name voor opdracht B: kunnen leerlingen die opdrachten cognitief allemaal aan en kunnen ze dat ook in het Duits?
Dat is wel een moeilijke, hoor. Bijvoorbeeld bij opdracht A: ''Beschreibe inwiefern die Funktionsänderung des Objekts mit einer Strukturwandel zu tun hat.'' Ik vraag mij af of leerlingen daar de talige middelen

voor hebben. Het beschrijven van het object, dat gaat allemaal nog wel lukken. Daar kun je eenvoudige zinnen nog voor kiezen, daar moet je alleen de woordenschat nog wat zoeken. Maar die Strukturwandel? Dan moet je én dat cognitief kunnen en dan moet je dat ook nog in fatsoenlijk Duits kunnen schrijven. Ik weet ook niet of ik dat nog B1 vind. Het beschrijven van die objecten wel hoor, maar vanaf dat stukje, zitten we dan niet al wat hoger?

Nouja, eigenlijk alleen dat stukje denk ik. Daarna moeten ze alweer een mening geven.
Ja, want met die eigen mening kun je natuurlijk altijd weer makkelijk gewoon in het taalveld komen waar je in zit. Ja, bij dat punt is dus mijn vraag.

Zou daar een oplossing voor te bedenken zijn? Om het conflict tussen conflict en talig daarin op te lossen?
Hm. Cognitief is het ook nog niet makkelijk voor ze, hè. Ze moeten eerst de Strukturwandel snappen.

Maar dat hebben ze dan al gehad.
Ja, inderdaad. Daaro dat ik ook al eventjes terugbladerde. Nou, daar zou ik Redemittel voor aanbieden. Dat zou een mogelijkheid zijn, om daar Redemittel voor te geven om ze daarin wat te helpen. Te wijzen op teksten, ''daar kun je die en die voorbeeldzinnen vinden en maak daar gebruik van!''

En bij opdracht B?
Ja, dat is grappig. Daar zit je al op B2-niveau.

Dat gaat al over de eindtermen VWO voor schrijfvaardigheid heen.
Ja, precies. Maar ik vind die vraag, met die Strukturwandel, vind ik niet makkelijker dan wat hier[7] gevraagd wordt.

Is daar misschien nog de rol van de docent weggelegd, om een inschatting te geven in hoeverre leerlingen dat wel kunnen, of dat een onderdeel weggelaten moet worden, of om toch iets in het Nederlands te beantwoorden?
Dat kun je natuurlijk altijd als oplossing nemen. Ja.

En bovendien is opdracht B een samenwerkingsopdracht. Dus ze kunnen daar nog de taken verdelen.
Precies. En ook met elkaar het erover hebben. Dus dat scheelt. De kennis die ze nodig hebben, hebben ze al in de module opgedaan. Mogelijkheden van veranderingen, dus dat is een kwestie van terugkijken, ideetjes opdoen, ik denk dat ze dat wel kunnen. Die opdracht is natuurlijk gewoon leuk: wat was het daar? Hoeveel ruimte heb ik? Wat zou daarin passen?

Precies. Een beetje de eigen creativiteit, nadenken over wat je er zelf mee zou gaan doen.
Ja. Precies. Maak er een skihal van.

Nou, het grappige is dat naast die Zeche al een skihal staat.
Daar staat al die skihal, ja, die is daar inderdaad! Weet je, deze opdracht vraagt creativiteit, daar krijgen ze zin in en als ze zin krijgen, kunnen leerlingen meer, denk ik. En met z'n tweeën ben je daar lekker mee bezig, of in een groepje. Als leerling zou ik dat een leukere opdracht vinden dan die Strukturwandel en de Funktionsänderung en dat te moeten uitleggen. Terwijl dat in opdracht B ook impliciet al gedaan wordt. Alleen dan op basis van iets wat ik zelf verzonnen heb en dan moet kijken wat dat ermee te maken heeft en hoe het daarin zou passen.

Terwijl je bij opdracht A wel meer naar jouw eigen omgeving kunt kijken.
Ja, dat is waar. Dat is ook weer zo.

[7] Hier wordt verwezen naar opdracht B.

Maar jij ziet dus alleen een conflict tussen cognitief en talig bij de opdracht waarbij iets verbonden moet worden met het begrip 'Strukturwandel'?
Ja, maar ik zie daar dan dus ook wel een probleem op het cognitieve. Kunnen ze dat begrip wel goed plaatsen? En dan inderdaad ook nog in de vreemde taal. Ja.

Zou het dan nuttig kunnen zijn om bij die opdracht dan een stapje terug te doen door te zeggen, "schrijf dat in het Nederlands op"?
Dat helpt ze in ieder geval voor het talige stukje.

Omdat het cognitieve eigenlijk al uitdagend genoeg is om dat al te doen.
Ja, maar dat is mijn eigen opvatting. Ik weet niet waarom ik dat zo bij die opdracht nu denk, hoor. Misschien valt het wel heel erg mee in de praktijk. Leerlingen moeten zó in een andere richting denken dan dat ze gewend zijn te denken. Dat is buiten hun denken, eigenlijk. Heb je een klas vol O&O-leerlingen, dat zit wel goed, die hebben ontzettend veel ervaringen met hele dierentuinen opnieuw inrichten, zwembadplannen maken, die komen hier wel mee uit de voeten. Ja.

Dan weet ik voor die opdrachten voldoende. Dan heb ik nog een afsluitende vraag: zou jij zelf met dit materiaal kunnen en willen werken als jij op een middelbare school zou werken? Waarom wel of waarom niet?
In mijn praktijk nu niet, nee. Maar op de middelbare school zou ik het leuk materiaal vinden om mee te werken. Ja.

En waarom precies?
Omdat je rondom één thema langere tijd bezig bent en tegelijkertijd alle vaardigheden doet, alle taalvaardigheden doet, alle denkvaardigheden aan bod komen en ondertussen leer je heel veel over de geschiedenis, de cultuur van het land erbij. En is het materiaal daarmee in zichzelf een geheel. En in methodes is het ook wel in zichzelf een geheel, maar dan rondom een onderwerp met losse teksten. Ik vind het soms minder verbonden dan hoe dit[8] *met elkaar verbonden is.*

Dus er is een betere innerlijke coherentie, alles sluit goed op elkaar aan?
Ja, dat vind ik wel. Qua thema, ja. Ja, er zit heel veel in. Het cultureel leren, de taalvaardigheden, de denkvaardigheden, de geschiedenis, ja, leuk.

Oké, leuk om te horen! Heb jij nog laatste opmerkingen, input, vragen?
Die heb ik al genoemd. Ik hoop dat je het ooit uit kunt proberen. En als je dat gedaan hebt, laat het dan weten!

Ik hoop het ooit in mijn eigen lespraktijk uit te kunnen proberen, ja! Ik wil jou hartelijk danken voor jouw inzet en gedane moeite.
Graag gedaan!

[8] Hier wordt verwezen naar het ontwikkelde materiaal.

Checklist lesmateriaal

Checklist	Is aanwezig / eens	Ontbreekt / oneens	Opmerkingen (c.q. verbeterpunten)
In het materiaal wordt aandacht besteed aan wat het Ruhrgebied precies is: waar het ligt, wat de grootste steden zijn, etc.	X		[illegible]
In het materiaal wordt aandacht besteed aan de geschiedenis van het Ruhrgebied.	X		idem
In het materiaal wordt aandacht besteed aan het begrip 'Ruhrpott', aan de identiteit van deze regio.	X		
In het materiaal wordt aandacht besteed aan de actualiteit: wat er in deze regio momenteel leeft. Ook aan de actualiteit in algemene zin: thema's die in Duitsland (en in andere landen) in het algemeen momenteel besproken worden.	X	X	Vluchtelingen?
In het materiaal zijn er opdrachten die puur om feitenkennis gaan.	X		
In het materiaal zijn er opdrachten die de meningsvorming van leerlingen betreffen.	X		kan soms sterker [illegible] vergelijk met eigen cultuur
In het materiaal zijn er opdrachten die de creativiteit van leerlingen verlangen.	XXX		
In het materiaal zijn er opdrachten die van de leerling een onderzoekende houding verlangen.	XX		
De opdrachten in het materiaal sluiten qua moeilijkheidsgraad aan op het niveau van een leerling uit V5.	X		
De opdrachten in het materiaal sluiten aan op het taalvaardigheidsniveau van een leerling uit V5.	X		
Leerlingen in V5 hebben de talige middelen of krijgen deze aangeboden in het materiaal om de opdrachten te maken.	X		
In het materiaal komen alle taalvaardigheden terug.	X		
In het materiaal wordt aandacht besteed aan begrippen die bij het Ruhrgebied horen.	X		
Het materiaal daagt leerlingen uit om bepaalde zaken uit het Ruhrgebied met zaken uit de eigen belevingswereld te vergelijken.		X	af en toe. Maar zonder te hoeven wegen.
Het materiaal toont bijzondere kenmerken van het Ruhrgebied.	X		
In het materiaal worden mensen uit het Ruhrgebied en hun tradities als uitgangspunt genomen.		X	weinig voorbeelden van mensen. Meer algemeen
Het materiaal stimuleert de internationale oriëntering van scholieren.	X		
Het materiaal ondersteunt de leerling in het worden van "een goedgeïnformeerde burger, die kennis relevant voor Europa en de rest van de wereld kan verkrijgen, bewerken en evalueren en ernaar kan handelen."			die wat minder. Dan moet je volgens mij als kritische lezer kijken. Dit wordt minder gestimuleerd

+ voorbeelden bijstellen!

Verschriftlichung der Anmerkungen von Interviewpartner 4 zu der Checkliste:

,,ja, op gevarieerde wijze‘‘

,,idem‘‘

,,vluchtelingen?’’

,,kan soms sterker ook met vergelijk naar eigen cultuur’’

,,af en toe, maar zonder te hoeven wegen’’

,,weinig voorbeelden van mensen, meer algemeen’’

,,die wat minder. Dan moet je volgens mij ook kritisch kunnen kijken. Dat wordt minder gestimuleerd.’’

,,+ vooroordelen bijstellen!’’

Anhang K: Beurteilung der Elemente des ,,curriculum spider web'' – Zitate (eigene Übersetzung) aus den Interviews mit der Fokusgruppe

Lernziele / Lerninhalte	[1] ,,Weil du mit einem Thema längere Zeit beschäftigt bist und gleichzeitig alle Fertigkeiten übst, also alle Sprachfertigkeiten, Denkfertigkeiten. Außerdem lernst du viel über die Geschichte, die Kultur des Landes dazu. Das Material ist damit in sich geschlossen und eine Gesamtheit.'' [2] ,,Diese Verbundenheit, diese innerliche Kohäsion, die habe ich ständig gespürt.'' [3] ,,In den Abschlussaufgaben kommen die Ziele zusammen. Und ich sehe schon eine Verbindung mit den Aufgaben, die du zuvor machen musstest. Sowohl inhaltlich als auch von der Form her.''
Lernaktivitäten	[4] ,,(..) für mich ist das [= was die Schüler machen müssen, KvR] schon deutlich, auch was von den Schülern erwartet wird. Das schreibst du auch überall dazu.''
Rolle des Dozenten	[5] ,,Wenn du einen Buch bekommst und du musst als Lehrer erst alles machen und danach den Schülern auch noch sagen können, was richtig oder falsch ist, dann wird es halt ein bisschen zu viel. Ich finde das Material selbst schon schwierig.''
Quellen und Material	[6] ,,Es gibt immer die Quelle eines Textes, du gibst auch noch Tipps mit Verweisungen.'' [7] ,,Du hast das immer dazu geschrieben, es gibt immer einen Tipp dazu. Das ist also sehr hilfreich, um weiter [nach Informationen] zu suchen.''
Gruppen	[8] ,,Die Legende, die ist sehr deutlich. Es ist überall deutlich angegeben, ob man etwas alleine oder zu zweit machen muss.''
Zeit	[9] ,,Weil du nur eine Stunde pro Woche für eine Klasse hast, müsstest du dich auf das Abitur konzentrieren.'' [10] ,,Ich denke, dass es realistisch ist in dem Moment, dass dafür Zeit freigemacht wird. Es kann nicht ,,nebenbei'' eingesetzt werden.'' [11] ,,Es ist nicht einsetzbar, wenn man in der Fachgruppe sagt, dass der Lehrgang durchgenommen werden muss. Wenn dies das Gedankengut innerhalb deiner Schule ist, wirst du dieses Material nicht einsetzen können.''
Prüfung	[12] ,,Ich denke, dass man mit einer solchen Aufgabe genau sehen kann, ob ein Schüler etwas verstanden hat. Wenn er nichts verstanden hat von den Dingen, die er zuvor gemacht hat, kann er eine Abschlussaufgabe im Prinzip auch nicht erledigen.'' [13] ,,(..) wenn du prüfen möchtest, ob ein Schüler auch einige Fakten über das Ruhrgebiet kennt, dann müsstest du dies noch etwas mehr Aufmerksamkeit schenken, indem du zum Beispiel einen D-Test oder eine Lernprüfung entwickelst.''