|  |
| --- |
| PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN Duitsderde graad Asostudierichtingen met component moderne talen |
|  |
| LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJSseptember 2016leerplan D/2016/13.758/007 |

 (vervangt leerplan D/2006/0279/030)

Inhoud

[1 Communicatieve vaardigheden 3](#_Toc454533653)

[1.1 Luisteren en lezen 3](#_Toc454533654)

[1.2 Spreken en gesprekken voeren 5](#_Toc454533655)

[1.3 Schrijven 9](#_Toc454533656)

[2 Interculturele component 11](#_Toc454533657)

[2.1 Hoe betrek je ‘cultuur’ in je lessen? 11](#_Toc454533658)

[2.2 Hoe betrek je literatuur in je lessen? 11](#_Toc454533659)

[2.3 Aansluiting bij de actualiteit 12](#_Toc454533660)

[2.4 Maatschappelijke bezinning 12](#_Toc454533661)

[2.5 Attitudevorming 12](#_Toc454533662)

[3 Woordenschat 13](#_Toc454533663)

[3.1 De plaats van woordenschat in het communicatieve taalonderwijs 13](#_Toc454533664)

[3.2 Welke woordenschat breng je aan? 13](#_Toc454533665)

[3.3 Hoe bied je woordenschat aan? 13](#_Toc454533666)

[3.4 Woordenschat en ICT 14](#_Toc454533667)

[3.5 Woordenschatstrategieën 14](#_Toc454533668)

[3.6 Differentiatie en uitbreiding 14](#_Toc454533669)

[4 Grammatica 15](#_Toc454533670)

[4.1 Wat is het gewicht van grammatica nu de klemtoon zo sterk op de vaardigheden ligt? 15](#_Toc454533671)

[4.2 Hoe integreren we grammaticaonderwijs in een taakgerichte benadering? 15](#_Toc454533672)

[4.3 Laten we onze leerlingen regels memoriseren? 16](#_Toc454533673)

[4.4 Mag je nog driloefeningen geven? 16](#_Toc454533674)

[5 Universal Design of Learning (UDL) in de lessen Duits 17](#_Toc454533675)

[6 Realisatie van de specifieke doelstellingen moderne talen 18](#_Toc454533676)

[7 Bibliografie 28](#_Toc454533677)

1 Communicatieve vaardigheden

1.1 Luisteren en lezen

We behandelen luisteren en lezen samen omdat het beide receptieve vaardigheden zijn en er in de benadering heel wat overeenkomsten zijn. Toch vraagt het mondelinge of het schriftelijke karakter van de tekst soms een specifieke aanpak.

1.1.1 Waarom leer je leerlingen luisteren en lezen?

We willen dat onze leerlingen later zelfstandig met Duitstalige luister- en leesteksten kunnen omgaan. Hiervoor hebben ze strategieën nodig. In minimum drie andere talen is al aan luister- en leesstrategieën gewerkt. De leerlingen zullen de strategieën die ze in de andere talen hebben geleerd en geoefend, nu zo zelfstandig mogelijk toepassen. Om dit zo efficiënt mogelijk te doen is het expliciteren van deze strategieën noodzakelijk. De leerkracht leert de strategieën die iemand luister- of leesvaardiger maken aan en laat ze inoefenen.

Bij luister- en leesvaardigheid gaat het niet enkel om het product, maar vooral ook om het leerproces. Het is inherent aan een leerproces dat men tijd krijgt om te oefenen en fouten te maken. Het kan dan ook niet de bedoeling zijn om elke luister- of leesopdracht op punten te zetten. Anderzijds is het wel belangrijk dat de leerling regelmatig feedback krijgt zodat hij weet waar hij kan bijsturen. Het gaat om herhaalde oefening met telkens weer variatie en uitdaging door een stijgende moeilijkheidsgraad.

Naast het luisteren naar de leraar die de doeltaal spreekt tijdens de les, is frequent luisteren naar en lezen van teksten in de vreemde taal dus essentieel bij het leren van die taal. De gekozen teksten zijn op zich geen leerinhouden, wel middelen om leerdoelen te bereiken. Als de teksten belangrijke informatie bevatten, bv. wat interculturele competentie betreft, kun je echter wel verwachten dat de leerlingen die informatie instuderen, op voorwaarde dat je dit duidelijk communiceert.

1.1.2 Zielfertigkeit en Mittelfertigkeit

Hebben we het in de leerplannen bij de vaardigheden in de eerste plaats over *Zielfertigkeit*, waarbij het authentieke vaardigheidsdoel, het communicatieve doel, voorop staat: bv. lezen en luisteren om de informatie te beschrijven, te structureren of te beoordelen, dan heeft in het onderwijsleerproces ook de *Mittelfertigkeit* zijn plaats. In dat geval staan bijvoorbeeld het lezen en luisteren in dienst van de taalverwerving en kadert deze *Mittelfertigkeit* binnen de leervaardigheid.

Bij *Zielfertigkeit* vertrekken we van de authentieke bedoeling van de tekst. Voor wie is de tekst geschreven, en met welk doel? De vraagstelling bij de lees- en/of luistertest zal dan ook in de eerste plaats op het communicatieve doel van de tekst toegespitst worden.

Hier horen vragen/opdrachten bij als:

* Welk soort tekst is dit? Wil de auteur ons van iets overtuigen? Wil hij iets beschrijven? Wil hij verslag van iets uitbrengen? Waarvan wil hij ons overtuigen? …
* Bij een argumentatieve tekst: stel vragen die naar argumenten, naar nuances in argumenten peilen …
* Bij andere teksten kunnen dat vragen zijn naar de chronologie, naar het relaas van de feiten, naar verbanden, naar de logische samenhang, naar de locatie, de situering, naar verklaringen …
* Bij nog andere teksten kunnen dit R/F/N-vragen zijn die aftoetsen of de leerling een bepaalde uitspraak correct weet te duiden …

Bij *Mittelfertigkeit* zien we de tekst als een hulpmiddel om talen te leren. De tekst doet dienst als taalstaal, waarmee we aan de slag gaan. *Mittelfertigkeit* behoort daarom tot de leervaardigheid en maakt er een belangrijk deel van uit.

Hier horen vragen/opdrachten bij als:

* Hoe wordt het in de tekst gezegd?
* Markeer de *Redemittel* die je als bouwsteen zou kunnen gebruiken voor …
* Welke uitdrukking gebruikt de spreker om afscheid te nemen?
* Zoek in de tekst een synoniem, antoniem voor …
* Hoe wordt het in de tekst anders gezegd?

Soms is de grens tussen beide vaardigheden niet helemaal duidelijk te trekken. In die grijze zone situeren zich vragen als:

* Heeft het woord “x” in deze context een positieve of een negatieve betekenis?
* Welk woord in de tekst drukt een reden, gevolg, doel … uit?

Dergelijke vragen situeren zich wel op het niveau van de taal, maar hebben hun onmiddellijke weerslag op het interpreteren van de inhoud.

De *Zielfertigkeit* bij het inoefenen van de receptieve vaardigheden zal meestal aanleiding geven tot het inoefenen van de productieve vaardigheden. Zo zal bv. een beluisterde dialoog aanleiding geven tot het brengen van een (gelijkaardig) rollenspel en zal het lezen van een formulier met persoonlijke informatie leiden tot het invullen van een (gelijkaardig) formulier met eigen gegevens.

Ten slotte is het zeer motiverend om leerlingen regelmatig korte fragmenten te laten beluisteren of lezen, enkel voor het luister- of leesplezier.

1.1.3 Hoe kies je een tekst?

Onder 'tekst' verstaan we elk stuk taal, gesproken of geschreven, dat taalgebruikers/leerlingen ontvangen, produceren of uitwisselen.

Taken en tekstsoorten

De leerplandoelstellingen uit het eerste deel van dit leerplan vermelden welke tekstsoorten aan bod zullen komen en geven ook aan welke taken de leerlingen hierbijtelkens zullen uitvoeren.

Alhoewel we in een schoolse situatie zitten, kunnen we toch proberen zoveel mogelijk oog te hebben voor opdrachten die vergelijkbaar zijn met de realiteit. Luister- en leestaken zijn daarom zo authentiek mogelijk: je kiest taken die relevant zijn voor een bepaalde tekstsoort. In de realiteit is de tekstsoort vaak bepalend voor de manier waarop we luisteren/lezen en voor de strategieën die we inzetten. Dit houdt in dat luisteren altijd gericht is. Iemand heeft altijd een bepaald doel of een reden om te luisteren, om dus bepaalde informatie te achterhalen.

Tekstkenmerken

In het eerste deel van dit leerplan vind je ook de tekstkenmerken waarmee je de keuze kan verfijnen.

Authenticiteit

De teksten zijn wat lay-out en context betreft zo authentiek mogelijk.

Bij luisterteksten gaat het in de eerste plaats om teksten die in en buiten de school gehoord worden, dus meestal geen geschreven en voorgelezen, maar spontaan gesproken teksten. Semi-authentieke teksten zijn niet alleen weinig levensecht maar maken ook de taaltaken een stuk moeilijker. Dikwijls vertoont de luistertekst immers nauwelijks de kenmerken die eigen zijn aan gesproken taal: aarzelingen, herformuleringen, redundant taalgebruik, expressiviteit... Deze teksten komen onnatuurlijk over, mede door het te hoge spreektempo en de grote concentratie aan informatie. Ze zijn vaak ook demotiverend voor de leerlingen**.** Visuele ondersteuning kan bijdragen tot het begrijpen van authentieke taal.Het beeld, de lay-out en de tekststructuur zullen de luistertekst dan ook optimaal ondersteunen.

Ook leesteksten zijn best zo 'levensecht' mogelijk zijn. Ze worden in de mate van het mogelijke in hun oorspronkelijke lay-out aangeboden en de erbij horende illustraties worden bewaard want ze werden net gekozen om de tekst te helpen ontsluiten. Bv. hypotheses bouwen op basis van titels, foto's, grafieken... bv. het vermelden van de bron (cfr. *Bild* tegenover *FAZ*).

1.1.4 Hoe verloopt een luister- of leesles?

De basisstructuur van een luister- en leesles is dezelfde: activiteiten voor, tijdens en na het eigenlijke luisteren of lezen.

Om het luisteren en lezen te vergemakkelijken, om leerlingen gericht te laten luisteren en lezen en vooral om leerlingen te motiveren, organiseer je voorbereidende activiteiten: je kan bijvoorbeeld de voorkennis van de leerlingen activeren door hen te laten raden naar de betekenis of context van de titel. Je kunt ook de eventueel bijhorende illustraties, grafieken, tekeningen of foto's laten interpreteren, nagaan welke kennis van het onderwerp ze al hebben en meteen een aantal sleutelwoorden uit de tekst aanbrengen. Je vermijdt best wel een al te uitgebreide woordenschatuitleg vooraf. Leerlingen leren ook betekenis af te leiden uit de context, internationalismen … te herkennen.

Luisteren of lezen is meestal gericht. Neem daarom de opdracht op voorhand even met de leerlingen door. Leerlingen hebben zo kijk op de opdrachten en dus op het verwachte luister- of leesgedrag voor ze beginnen te luisteren of te lezen. Een eerste opdracht kan heel algemeen zijn en bv. peilen naar de essentie van de boodschap. Maar dit is niet noodzakelijk. Je kunt ook vragen naar bv. het aantal personages, de locatie, de stemming... Als je leerlingen lees- of luisterhypothesen hebt laten formuleren, is het evident om die in eerste instantie ook te controleren en eventueel te laten bijstellen.

Wanneer je zoekend luisteren/lezen wil oefenen, dan lezen de leerlingen de vragen voor het luisteren/lezen. De vragen zijn ontstaan vanuit een specifieke informatiebehoefte. De leerling gaat dan vanzelf skimmen en scannen. Bij teksten die bedoeld zijn voor de training van structurerend luisteren/lezen geef je best kleinere tussenopdrachten. Je kan bv. een chronologisch schema laten maken in functie van een samenvatting, de ultieme opdracht.

1.2 Spreken en gesprekken voeren

1.2.1 Hoe verhouden spreek- en gespreksvaardigheid zich in de derde graad?

Er wordt in de leerplandoelen een onderscheid gemaakt tussen gespreksvaardigheid/mondelinge interactie en spreekvaardigheid. Beide vaardigheden krijgen hun plaats binnen de lessen Duits. Er is aandacht voor formele en informele gesprekken.

Alle spreek- en gespreksopdrachten vinden best in een zinvolle context plaats met een herkenbaar communicatief doel (informatiekloof, noodzaak tot communicatie, register kiezen). Telefoongesprekjes met een *Muttersprachler* kunnen motiverend zijn.

Met het Duits als voertaal van het lesgebeuren wordt de gespreksvaardigheid bestendig geoefend door middel van klassieke onderwijsleergesprekken (gesprek leerkracht-leerling). Het is echter minstens even belangrijk dat de leraar daarnaast de omstandigheden creëert voor gesprekken tussen leerlingen onderling, waarbij alle leerlingen voldoende spreekkansen krijgen. Hij maakt hiervoor expliciet gebruik van interactieve werkvormen die leiden tot productief taalgebruik en reële communicatie. De organisatie van de klasruimte kan hiertoe bijdragen, bv. in (kleine) groepjes waar de leerlingen meer kansen krijgen om te spreken. Dat is wellicht minder bedreigend dan het spreken voor de hele klas.

Met “spreekvaardigheid” bedoelen we korte of wat langere mededelingen, al dan niet spontaan geuit. Leerlingen krijgen oefenkansen in het spontaan spreken (bv. vertellen over een vakantie-ervaring, de mening geven over een film). Daarbij gun je iedereen tijd om zijn/haar gedachten te ordenen. Het onmiddellijk uiten van een gestructureerde mening over een onderwerp is al moeilijk in de moedertaal, laat staan in een vreemde taal. Het is daarom van belang de leerlingen voldoende voorbereidingstijd te geven door ze individueel of in kleine ‘*buzz groups*’ het onderwerp te laten verkennen (wat ze zullen zeggen en hoe ze het zullen zeggen). Je kan hen ook de gelegenheid geven om enkele staakwoorden te noteren, wat een handige strategie is.

Naast het spontane spreken wordt van leerlingen verwacht dat ze een kort exposé kunnen geven over iets dat ze voorbereid hebben. Hierbij vermijden we het opdreunen van uit het hoofd geleerde teksten. Dit heeft meer met memoriseren dan met spreekvaardigheid te maken. Leerlingen kunnen tijdens een korte presentatie gebruikmaken van allerlei vormen van ondersteuning, deels afhankelijk ook van hun leerstijl. Dit kan voor sommige leerlingen een ppt- of een prezivoortelling zijn, anderen werken met posters of met flipbladen. Sommigen zullen met ondersteunende fiches willen werken, anderen met mindmaps ...

Bij het geven van korte presentaties is het van belang dat de toehoorders een luistertaak krijgen (het geven van een presentatie houdt zowel actief spreken als actief luisteren in). Die taak kan het geven van feedback zijn (in een voorbereidend stadium of na de eigenlijke presentatie) of het stellen van (zinvolle) vragen. Je kan de leerlingen hiervoor een lijst(je) van aandachtspunten (criteria) geven. Als dit vooraf gebeurt, functioneert dit meteen als een duidelijke oplijsting van de doelstellingen van de opdracht. In een volgend stadium kun je deze criteria samen met de leerlingen opstellen. Zij krijgen dan de kans te reflecteren op het doel, de zin van de opdracht, de tekstkenmerken, e.d.

1.2.2 Wat is de rol van de leerkracht bij het inoefenen van spreek- en gespreksvaardigheid?

Bij gebrek aan native speakers in de klas ben jij het model waaraan de leerling zich kan spiegelen. Telkens jij het woord voert in het Duits is dit een aspect van luistervaardigheids- en/of gespreksvaardigheidstraining. Bestendige zorg en bekommernis om je eigen taalgebruik is dus zeker nodig.
Bij een klassikale aanpak dreigt er al te vaak een onevenwicht tussen spreektijd voor de leerkracht en spreektijd voor de (individuele) leerlingen.

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen voldoende spreekkansen krijgen, is het nodig om te werken met gevarieerde, interactieve werk- en begeleidingsvormen (werk in duo’s, groepswerk).

De rol van de leerkracht verschuift van ‘de docent’ naar ‘de organisator’ (iemand die de optimale omstandigheden creëert waarin de leerlingen zo veel mogelijk zelf aan het woord komen) en ‘de coach’ (iemand die zich tussen de leerlingen begeeft en die, rekening houdend met de sterktes en de zwaktes van individuele leerlingen, hen begeleidt en ondersteuning biedt bij het leerproces).

1.2.3 In welke mate hanteer je de doeltaal?

Je streeft ernaar om de les zoveel mogelijk in het Duits te laten verlopen, al kun je in bepaalde gevallen terugvallen op het Nederlands (bv. bij het verduidelijken van complexe grammaticale structuren). Expliciet vergelijken met andere talen (contrastief of niet) is ook aan te bevelen.

Je moedigt de leerlingen aan om zelf steeds de doeltaal te gebruiken. Het kunnen communiceren in een vreemde taal (ook al gaat het om eenvoudige zaken) is voor veel leerlingen een succeservaring die motiverend werkt. Frequent de doeltaal spreken is ook nodig om voldoende vertrouwen en spreekdurf te creëren en de mondelinge vlotheid te verbeteren. Als ondersteuning reik je voldoende *Redemittel* en bouwstenen aan.

1.2.4 Aandacht voor specifieke uitspraakmoeilijkheden

Aan de correcte uitspraak (van u - ei - z - v - w – k - ü – s - ß - eu - l - ö – a - ä ; sch - c - g - s voor een -p of een –tw) wordt blijvend aandacht besteed in de les.

Met uitspraakwoordenboeken (bv. Forvo) kunnen de leerlingen zelf de uitspraak van woorden opzoeken.

Benut de kansen van ICT optimaal. Laat leerlingen gesprekjes opnemen, zichzelf controleren ...

1.2.5 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

In de eerste plaats werk je aan spreek- en gespreksdurf van de leerlingen en het opbouwen van het zelfvertrouwen bij het spreken van Duits.

Je treedt altijd op in een motiverende en ondersteunende rol. Leerlingen vaak onderbreken bij fouten is af te raden omdat dit demotiverend werkt en de spreekdurf hindert. Manieren om toch feedback te geven waaruit leerlingen kunnen leren zijn bv. de *‘corrective approach*’, waarbij je de zin of de *Redemittel* juist gebruikt en de betrokkene of een medeleerling zijn verhaal herneemt op een correcte manier en het noteren van ‘frequent gemaakte fouten die na de spreekoefening klassikaal besproken worden. Het gaat hier dan wel om incorrectheid die de communicatie verstoord heeft of die te maken heeft met een moeilijkheid die in de spreektaak net werd ingeoefend. Misschien kom je zo tot een overzicht dat de leerlingen ook zelf telkens verder aanvullen. Daarbij kun je hen self- checklijstjes geven en suggesties over hoe ze daarmee het best werken.

Anderzijds worden leerlingen geacht een grote mate van correctheid te bereiken in uitspraak. De bereidheid tot taalverzorging is een belangrijke attitude. Door hen te prijzen als ze het goed doen, door duidelijke maar haalbare eisen te stellen voor die elementen die ingeoefend zijn, door hen te waarderen voor hun inspanningen enz. bereik je vaak meer dan door te sanctioneren.

1.2.6 Hoe ga je om met spreekangst?

Vaak vinden leerlingen het moeilijk om zich voor een groep te uiten en over persoonlijke zaken te praten en dit geldt in het bijzonder voor leerlingen vanaf de tweede graad. Leerlingen zijn ook bang om gezichtsverlies te lijden als ze onvoldoende vlot of met fouten spreken. Er zijn een aantal dingen die leerkrachten kunnen doen om hierbij te helpen.

- Voorbereiding: Als leerlingen eerst de kans hebben gekregen om na te denken over wat ze willen zeggen en hoe ze het gaan zeggen, zullen ze met meer vertrouwen en een grotere vlotheid de eigenlijke spreektaak uitvoeren.

 Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht zorgt voor voldoende talige ondersteuning (= ‘*scaffolding*’ bv. bruikbare woordenschat, functionele grammatica, spreekkader) en een haalbare opdracht.

- Positieve feedback:

Vaak beperkt het geven van feedback zich tot het opsommen van die zaken waarin een leerling te kort schiet. Hoewel het van belang is dat leerlingen inzicht krijgen in hun fouten zodat ze zich kunnen verbeteren, mag je het motiverende effect van positieve feedback op spreekdurf en zelfvertrouwen niet onderschatten.

Om competente sprekers te worden, is het nodig dat de leerlingen voldoende oefenkansen krijgen, bv. via interactieve werkvormen, waarbij ze meer vertrouwen krijgen in zichzelf en zo een steeds grotere vlotheid en spreekdurf vertonen.

Vanuit verschillen van leerlingen denk je best vanuit de differentiatiegedachte. Moeten alle leerlingen op dezelfde manier spreken en gesprekken voeren? Er zijn voldoende authentieke situaties waar aan spreekvaardigheid wordt gedaan zonder met een publiek geconfronteerd te worden: videoboodschappen (bv. Mag de zwakkere, spreekangstige leerlingen niet de kans krijgen om thuis zijn spreekopdracht op te nemen?).

1.2.7 Hoe omgaan met grote klassen?

Grote klassen zijn vaak moeilijker te hanteren. We stappen bij gesprekken voeren daarom best af van de klassikale aanpak waarbij een te beperkt aantal leerlingen aan bod komt. Werkvormen als werk in duo’s of groepswerk kunnen heel wat oplossen, ook en zeker in grote klassen. Je zorgt voor duidelijke spelregels en afspraken over de verwachtingen, de werkwijze, de tijdslimiet.

Daarnaast kunnen we ook gebruik maken van de mogelijkheden van taakbladen met korte, gevarieerde en goed omschreven instructies en beschikbare modelantwoorden voor zelfcorrectie.

ICT kan ook soelaas bieden. Misschien kunnen de leerlingen hun smartphone of een tablet gebruiken om hun gesprekken op te nemen, bijvoorbeeld tijdens een stadsbezoek.

1.2.8 Creatieve opdrachten

Het is aan te bevelen dat leerlingen ook eens de kans krijgen zich in creatieve en ludieke opdrachten te uiten (sketches, liedje …) (SET 9)

1.3 Schrijven

1.3.1 Muttersprachler

Het raadplegen van Duitstalige websites, contacten met *Muttersprachler,* het gebruik van sociale media, (e-mail)-projecten met een Duitstalige partnerklas of op individuele basis (bv. mailfriends.de …), internetprojecten … kunnen bij schrijftaken motiverend werken. (SET 3, 4, 7, 9)

1.3.2 Formele communicatie

Schrijven gebeurt in verschillende contexten waarbij een onderscheid tussen formele en informele communicatie kan gemaakt worden. Beide hebben hun eigenheden en wetmatigheden. Zeker bij formele correspondentie is het belangrijk dat de leerlingen specifieke formuleringen beheersen die in een bepaalde tekstsamenhang worden gebruikt. Dat betekent dat succesvol schrijven mede het gevolg is van:

* beheersing van een aantal context gebonden uitdrukkingen;
* efficiënt gebruik van een aantal context gebonden schriftelijke modellen zoals bouwstenencorrespondentie.

Het is belangrijk dat de leerlingen dit soort hulpmiddelen in het leerproces en bij de evaluatie leren gebruiken.

1.3.3 Hulpmiddelen

In bijna alle gevallen moeten de leerlingen hun hulpmiddelen kunnen en willen gebruiken: lijsten met *Redemittel*, briefmodellen … In de meeste gevallen is schrijven een reageren op een geschreven of gesproken tekst. Daarbij is het actieve lezen/luisteren cruciaal: de leerling pikt uit de primaire tekst materiaal op om te reageren.
Ook bij evaluatieopdrachten is het mogelijk dat leerlingen hulpmiddelen en materiaal uit een primaire tekst gebruiken. Ook later zullen zij voor schrijftaken naar deze middelen kunnen teruggrijpen. (SET 12)

1.3.4 Creatieve opdrachten

Net als bij spreek- en gespreksvaardigheid is het ook hier aan te bevelen dat leerlingen de kans krijgen zich in creatieve en ludieke opdrachten te uiten (mail, (strofe van een) liedtekst, gedicht… (SET 9)

1.3.5 Hoe belangrijk is vormcorrectheid?

Het belang van vormcorrectheid hangt af van de tekstsoort: formeel (zakelijk, professioneel) of informeel (bij chatten, bloggen, sms'en, twitteren). In de professionele wereld, de wereld van de media, overheid, school en bij internationale contacten is formeel taalgebruik aangewezen, en binnen die contexten wordt verwacht dat de leerling vormcorrect is. De leraar stimuleert in elk geval de wil om vormcorrect te zijn.

1.3.6 Hoe ondersteun je zwakkere leerlingen bij schrijfvaardigheid?

Je kunt zwakkere leerlingen bij schrijfopdrachten ondersteunen door hen schrijfkaders of formats aan te bieden of differentiëren in het product dat je verwacht.

2 Interculturele component

2.1 Hoe betrek je ‘cultuur’ in je lessen?

In de lessen Duits beklemtonen we de ontwikkeling van de communicatieve vaardigheden en het inoefenen van basisfuncties, -structuren en -woordenschat. Toch mogen een zinvolle context en inhoud niet ontbreken en is een evenwicht aangewezen tussen taal en inhoud, bv. de culturele achtergrond. Het is essentieel de kennis en inzichten van de Duitstalige cultuur bij te sturen en te verruimen. Je bereidt je leerlingen voor op het functioneren in een multiculturele maatschappij waarbij Duitse taalvaardigheid deuren opent. Als jongeren niet van meet af aan kennis en inzicht in de Duitstalige wereld en bij uitbreiding in de multiculturele maatschappij krijgen, worden ze geen evenwichtige deelnemers aan die maatschappij. Stereotiepe ideeën over de Duitstalige wereld zul je kritisch bekijken en visies verruimen door middel van luister- en leesmateriaal.

De Duitstalige cultuur omvat niet enkel de cultuur van Duitsland, maar ook die van Oostenrijk, Zwitserland en de Oostkantons.

De keuze van geschikt lesmateriaal is belangrijk. Authentieke teksten zoals tv- en radioprogramma’s (voor hun leeftijd), tijdschriften, kranten, strips, kortverhalen, gedichten, Duitstalige hits/klassiekers, websites ... geven ons een beeld van de culturele werkelijkheid van de Duitstalige wereld. Dat houdt in dat de diversiteit - eigen aan de samenleving - ook uit de materiaalkeuze spreekt. Als dat materiaal bovendien een realistische voorstelling geeft en aansluit bij de belangstelling van onze leerlingen, als je daarbij zorgt voor duiding en reflectie, dan creëer je mogelijkheden om te werken aan die interculturele competentie.

Je kunt je leerlingen ook zelf aan het werk zetten en hen foto’s laten zoeken, of een bepaald verschijnsel laten volgen. Denk maar aan foto’s van bekende steden en landschappelijk mooie gebieden in Duitstalige regio’s, van bepaalde gerechten, advertenties in een krant, sport ...

2.2 Hoe betrek je literatuur in je lessen?

Literatuur is een wezenlijk onderdeel van het culturele erfgoed van een volk. Lees in de klas dus ook enkele fictionele teksten. Bij het lezen van literaire teksten is, naast tekstbegrip, ook het affectieve aspect belangrijk: Duitstalige teksten mooi vinden, er graag naar luisteren, er meer van willen lezen/horen.

Literatuur verschaft leerlingen ook vaak informatie over de cultuur en gewoontes van en de leefwijze in de Duitstalige landen. Op deze manier levert literatuur een bijdrage tot de ontwikkeling van de interculturele competentie bij de leerlingen.

Naast literatuur in tekstvorm kan er ook aandacht zijn voor graphic novels. Bij graphic novels en comics ondersteunt het visuele de tekst, zodat die toegankelijker wordt.

Bij de keuze van de literaire teksten kunnen de volgende criteria een rol spelen:

* –  de aansluiting bij de belangstellings- en leefwereld van de leerlingen (bv. popsongs, verhalen
* over tieners, gedichten van tieners ...);
* –  het taalniveau: het aangeboden leesmateriaal mag niet te moeilijk zijn. Uiteraard is er een
* balans tussen succeservaring en uitdaging, maar het mag zeker niet de
* bedoeling zijn dat artistieke leestaken afschrikken;
* –  de variatie en keuzevrijheid: wil je lezen stimuleren en aantrekkelijk maken, dan laat je
* leerlingen (soms) kiezen welke teksten zij gaan lezen. Een gevarieerd aanbod
* aan Duitstalige teksten lijkt hiervoor aangewezen;
* –  de artistiek-literaire waarde van de teksten;
* –  de populariteit van de teksten;
* –  een eerste kennismaking met literair erfgoed, rekening houdend met de haalbaarheid voor de
* groep.

2.3 Aansluiting bij de actualiteit

In geen geval mogen de leerplaninhouden van het interculturele leren als contextloze weetjes worden aangeboden. Ze sluiten via interessante zakelijke, wetenschappelijke en literaire teksten, tv-uitzendingen, film, stadsbezoeken, digitale contacten, internetzoektochten, zoveel mogelijk bij de actualiteit aan. (SET 8) Het context loze opsommen van Duitse *Bundesländer* of rivieren is geen leerplandoelstelling.

2.4 Maatschappelijke bezinning

De Duitse geschiedenis heeft een aantal zeer tragische momenten, die aanleiding kunnen geven tot een ruim maatschappelijke en morele bezinning, en een waarschuwing kunnen zijn tegen alle vormen van intolerantie en discriminatie. Gebruik gelegenheden die zich voordoen en leg linken met de leefwereld van de jongeren en de actualiteit.

2.5 Attitudevorming

Bij het interculturele leren is de attitudevorming heel belangrijk: het is de bedoeling dat de leerlingen na een tijd zelf het initiatief nemen en de veelvuldige contactmogelijkheden op lange termijn kunnen en willen invullen. Dit lukt het best als de leerlingen worden geconfronteerd met een boeiende wereld, interessante mensen en uitdagende thema’s. De beeldvorming van de Duitstalige wereld is daarbij van bijzonder belang.

3 Woordenschat

3.1 De plaats van woordenschat in het communicatieve taalonderwijs

In het communicatieve talenonderwijs neemt woordenschat een belangrijke plaats in. Woorden zijn immers de basis van elke taal. Om woordenschat te leren, heb je veel tijd nodig.
Woordenschatverwerving gebeurt bovendien op een directe en een indirecte manier. Indirect leren leerlingen woorden omdat ze die in gesprekken horen en in teksten lezen. Daarom is het belangrijk dat de leraar in de klas zoveel mogelijk de doeltaal gebruikt en dat de leerlingen zoveel mogelijk leeskilometers maken. Dit betekent niet dat de leerlingen deze woorden ook actief kunnen gebruiken.
Er is een groot verschil tussen receptieve en productieve beheersing van een woord *(Verstehens-* en *Verwendungsvokabular*). Het kost veel meer tijd en moeite om een nieuw woord in een vreemde taal productief te kunnen gebruiken dan om de betekenis te weten. Bovendien zal een woord slechts dan voldoende in het geheugen blijven hangen, wanneer er ook voldoende aandacht besteed wordt aan de context of de taalhandeling waarin het woord voorkomt. Voor het langetermijngeheugen is het noodzakelijk dat er herhaald wordt en dat het woord in verschillende contexten aan bod komt.
Daarom is het belangrijk om in de klas actief met woordenschat bezig te zijn en de nieuwe woorden in verschillende vaardigheden te integreren.

3.2 Welke woordenschat breng je aan?

Hou bij het selecteren van de actief te kennen woorden rekening met frequentie en relevantie van de woorden. Stel je hierbij de vraag waarom deze leerlingen Duits leren. Welke woorden hebben deze leerlingen nodig? Beperk het aantal nieuw te kennen woorden en hou bij de selectie rekening met het thema, met de taalhandeling en met de taaltaak die de leerlingen in deze context zullen uitvoeren. Maak een onderscheid tussen *Verwendungs*- en *Verstehensvokabular*.

*Verstehensvokabular*: woorden waarvan de betekenis niet uit de context of door verwantschap met andere talen kan afgeleid worden. Hou het aantal woorden in de '*Verstehenshilfe*' beperkt. Deze woorden zijn (op dat ogenblik) niet bestemd voor de langetermijnkennis. Het mag niet de bedoeling zijn dat de leerlingen (op dat ogenblik) verplicht zijn deze woorden leren.

3.3 Hoe bied je woordenschat aan?

Het verwerven van woordenschat is meer dan woordenlijsten studeren.

Het volstaat niet om woorden vanbuiten te leren. Woorden vanbuiten leren, betekent immers niet dat men die woorden ook onmiddellijk kan toepassen in communicatieve contexten. Het is belangrijk om ook voldoende aandacht te besteden aan de contexten en de taalhandelingen waarin de woorden kunnen voorkomen en de nieuwe woordenschat in zoveel mogelijk contexten in te oefenen. De leerlingen verwerven en oefenen woordenschat door te lezen, te luisteren, te spreken en te schrijven. Bij het leren van *Verwendungsvokabular* is het dus niet voldoende om de betekenis van een woord te kennen. Het gaat ook om spelling, uitspraak, register en context.

Bij de verschillende thema's die in de lessen aan bod komen, hoort nieuwe woordenschat die men actief inoefent. Het van buiten leren van nieuwe woorden is een eerste stap.

Woordenschat verwerven is echter een proces waarbij de geleerde woorden regelmatig herhaald en uitgebreid worden. Het is aanbevolen om woordenschat cumulatief te toetsen. Zeker in een context van gespreide/permanente evaluatie waakt men erover dat leerlingen grotere woordenschatgehelen blijvend beheersen en een parate kennis van basiswoordenschat opbouwen. Uiteindelijk doel is functionele beheersing en gebruik in realistische situaties (taaltaken).

Vertalingen kunnen nuttig zijn om de juiste betekenis van een woord duidelijk te maken. Voor het Nederlandse woord 'zetel' bv. heeft het Duits meer dan 1 woord. Gaat het om het woord *'Sitz*', of *'Sessel'*? Maak de leerlingen echter duidelijk dat het niet om het vertalen gaat, maar om het begrijpen.

Bied leerlingen geen losse woorden aan, maar gebruik de woorden in herkenbare en zinvolle contexten. Hou hierbij rekening met *Kollokationen* en *Redemittel*. Sommige leerlingen onthouden gemakkelijker wanneer bij het nieuwe woord ook een afbeelding staat. Bied bij de basiswoorden synoniemen en antoniemen aan. Verwijs naar woorden die bij dezelfde stam horen, bv. *arbeiten, die Arbeit, der Arbeiter.*

3.4 Woordenschat en ICT

Voor het inoefenen van woordenschat kan gebruik gemaakt worden van ICT, zo zijn er bv. verschillende gratis *Wortschatzapps* (*goethe*, *deutsch perfekt*) en oefen- en overhoorprogramma's beschikbaar, zoals WRTS, Vokker, e.d. (<http://www.wrts.nl> of <http://www.teach.nl>). Belangrijk is om leerlingen te wijzen op de beperkingen van deze aanpak: het kunnen vertalen van geïsoleerde woorden is slechts een tussenstap, en garandeert nog geen juist gebruik in een context.

3.5 Woordenschatstrategieën

Besteed voldoende aandacht aan het verwerven en effectief inzetten van decoderingsstrategieën, zoals uit de context afleiden, hypotheses op basis van collocaties, woorden opsplitsen, herkennen van internationalismen.

3.6 Differentiatie en uitbreiding

Met het oog op de specificiteit van de studierichting kan de woordenschat uitgebreid worden in domeinen die met de richtingsvakken samenhangen, bv. Latijn-moderne talen: literatuur, esthetica, kunst, rechtspraak, maatschappij en politiek … bv. economie-moderne talen: economie en handel, recht, politiek. Uiteraard houdt men rekening met passief en/of actief gebruik.

Je kunt niet alle woordenschat aanreiken, ze wordt op de leerling toegesneden. Als je inhoudelijk wil differentiëren dan zal elk zijn eigen lexicale bagage uitbouwen. Zet daarom leerlingen aan tot zelfstandig werk en laat hen eventueel woordenschatlijsten maken waarbij ze de woordenschat zelf kiezen die bij het uitvoeren van de taaltaak voor hen relevant is. Deze persoonlijke woordenschatlijsten kunnen deel uitmaken van een portfolio. Leer hen hierbij gebruik maken van vertalende en verklarende woordenboeken, online en op papier. Mindmapping kan helpen om woordenschat te structureren.

4 Grammatica

4.1 Wat is het gewicht van grammatica nu de klemtoon zo sterk op de vaardigheden ligt?

Het onderwijs moderne vreemde talen is gericht op het verwerven van taalvaardigheid. Het einddoel is leerlingen vlot en efficiënt te leren communiceren. De grammatica speelt daarin een belangrijke ondersteunende rol, m.a.w. grammaticale kennis is geen doel op zich, maar een middel om leerlingen communicatief vaardiger te maken.

Het is daarbij belangrijk dat je grammatica geleidelijk en gefaseerd aanbrengt, zonder te focussen op allerlei uitzonderingen.

In hoeverre een grammaticale vorm in het taalleerproces relevant is, wordt bepaald door twee criteria: het belang voor de communicatie en de frequentie van een vorm. De onregelmatige werkwoorden ‘*haben’* en ‘*sein’* voldoen bv. aan beide criteria; de adjectiefuitgangen enkel aan het laatste. Het is dan ook logisch om grammaticale vormen die communicatief belangrijk én frequent zijn (bv. *das Perfekt*) eerder aan te bieden dan vormen die niet aan beide criteria voldoen.

Een concentrische opbouw, waarin herhaling centraal staat, is zeker voor grammatica sterk aan te bevelen.

Te veel grammatica, regels en aandacht voor vormcorrectheid kunnen taalangst aanwakkeren en de communicatie stroef laten verlopen. Maar omgekeerd kan te weinig grammatica leiden tot gebrekkige communicatie. Het komt er dus op aan om in je klaspraktijk een goed evenwicht te vinden.

4.2 Hoe integreren we grammaticaonderwijs in een taakgerichte benadering?

Het ERK beveelt een *action-oriented approach* aan. Taalonderwijs voorziet in het ontwikkelen van een aantal competenties, o.a. een aantal communicatieve taalcompetenties die leerlingen in staat stellen taalactiviteiten uit te voeren, zowel receptief als productief.

Wat leerlingen kunnen doen/communiceren met taalstructuren staat centraal in de taalles en niet de taalstructuren zelf. De grammaticale structuur is geen einddoel. De taalfunctie is dit wel. De taalstructuren zijn dus totaal ondergeschikt aan het uitvoeren van communicatieve taalfuncties. Er is dus een fase waarbij grammaticale verschijnselen als lexicale eenheid of collocatie geleerd en door imitatie ingezet worden, zonder de achterliggende systematiek aan te bieden.

Bij het vaststellen en toepassen van een aantal regels, structuren en taalfenomenen komt het erop aan deze grammaticale fenomenen zoveel mogelijk op een communicatieve manier te presenteren en in te oefenen. De leraar volgt daarbij het best de **inductieve leerweg**: het is van belang dat de leraar voldoende ‘taalstaal’ aanreikt zodat de leerlingen al passief vertrouwd zijn met nieuwe grammaticale vormen.

Uitgaande van authentieke voorbeelden probeert hij de leerlingen de systematiek achter bepaalde taalverschijnselen te laten ontdekken. De toepassingen die hij daaraan koppelt stellen niet de grammaticale structuur op zich centraal, maar wel de communicatieve situatie waarin de structuur wordt gebruikt. Deze communicatieve benadering leidt dan uiteindelijk naar de expliciteringsfase waarin de grammaticaregels zo eenvoudig en eenduidig mogelijk geformuleerd en gevisualiseerd worden (bijv. in de vorm van formules, kaders of schema’s met goede typevoorbeelden). Deze methode staat als het S-O-S-principe (*Sammeln – Ordnen – Systematisieren*) bekend. Theorie blijft beperkt.

Een grammaticaregel is duidelijk en bevat geen terminologie die voor de leerling verwarrend is of waarmee hij niet vertrouwd is. Vermijd de behoefte om alle mogelijke vormen en uitzonderingen te willen behandelen. Het gaat hier om een pedagogisch-didactische grammatica of een gebruiksgrammatica, niet om een normerende grammatica.

Het mag zeker nooit de bedoeling zijn om een volledig lesuur of meerdere lesuren na elkaar vol te proppen met grammaticale theorie en weinig motiverende toepassingen of driloefeningen.

4.3 Laten we onze leerlingen regels memoriseren?

Grammaticaregels zijn een middel bij het verwerven van taalvaardigheid, geen doel op zich. De schema’s die je maakt tijdens de expliciteringsfase kunnen de leerlingen ter ondersteuning gebruiken tijdens een eerste oefen- of toetsfase. Bij voldoende oefeningen, herhaling en recyclage zullen de leerlingen zich de nieuwe structuur eigen maken. De regels zijn een hulpmiddel, geen doel op zich en dus geen stof voor de examens.

4.4 Mag je nog driloefeningen geven?

In een eerste oefenfase maken de leerlingen vormgerichte (invul- en omvorm)oefeningen. Driloefeningen hebben in deze fase een plaats, d.w.z. contextarme oefeningen die een productief te beheersen structuur of een woordvormingsregel, keuze van uitgangen enz. door herhaling proberen in te oefenen. Ze maken de leerling meer vertrouwd met de nieuwe structuur en ze kunnen hem helpen om die te ‘automatiseren’.
Het is belangrijk om driloefeningen niet te lang te laten duren. Dit type oefeningen wordt namelijk vlug vervelend. De ‘uitdaging’ duurt immers meestal niet lang. Enkel een communicatieve oefenfase waarin de leerling grammaticale structuren toepast in vrij taalgebruik, kan leiden tot de omzetting van kennis naar vaardigheid.

Grammaticale toepassingen aan de hand van grammaticasoftware zijn voldoende gecontextualiseerd en sluiten bij het reële taalgebruik.

5 Universal Design of Learning (UDL) in de lessen Duits

|  |
| --- |
| UDL in de lessen DuitsDe essentie van UDL is flexibiliteit en alternatieven voorzien om tegemoet te komen aan de verschillende noden, leerstijlen en voorkeuren van iedere leerling. UDL is opgesplitst in 3 grote principes, die gelinkt kunnen worden aan de 3 neurologische netwerken in ons brein.De 3 grote principes zijn:* Informatie op verschillende manieren aanbieden  🡪 link naar het herkenningsnetwerk
* Leerlingen kunnen op verschillende manieren met materiaal omgaan en op verschillende manieren aantonen wat ze geleerd hebben  🡪 link naar het strategisch netwerk
* Leerlingen op verschillende manieren zich betrokken laten voelen  🡪 link naar het affectief netwerk
 |

6 Realisatie van de specifieke doelstellingen moderne talen

De profilering van de richting moderne talen gebeurt door de realisatie van de doelstellingen die gebaseerd zijn op specifieke eindtermen, minimumdoelen die de overheid oplegt aan de leerlingen uit de modernetalenklassen. Zij richten zich op sterkere vormen van communicatie en taalbeschouwing, verdieping (een hoger beheersingsniveau) en verbreding.

Die specifieke doelstellingen zijn niet gebonden aan één van de taalvakken. Ze hoeven ook niet in Frans, Engels én Duits te worden gerealiseerd (Deze tweede optie zou een onoverkomelijke druk op de tijdsbesteding leggen). Het is bijgevolg nodig om met de collega’s Frans en Engels te overleggen welke SET verwezenlijkt worden in welke taal en een realisatieplan op te stellen. Het is niet nodig om de SET louter te verdelen onder de talen, het is beslist zinvol om gezamenlijk bepaalde SET te realiseren. Dit overleg en de daaruit volgende afspraken stellen scholen/vakgroepen in staat, bij de realisatie van de poolgerichte doelen rekening te houden met de lokale situatie en leerlingengroepen.

In het nieuwe leerplan zijn de mogelijke SET gelinkt aan de leerplandoelen. Elementen van culturele verrijking krijgen zodoende hun plaats binnen de opbouw van de les, als elementen van uitbreiding en verdieping. Dit impliceert een meer theoretische benadering met gebruik van metataal, meer aandacht voor het communicatiekader, meer aandacht voor transparantie, culturele verschillen en literaire beschouwing. De SET impliceren ook dat de leerlingen uit de pool moderne talen de communicatieve vaardigheden dienen te verbreden, hun reflectie op communicatie, taal en cultuur verdiepen en een hoger beheersingsniveau nastreven.

Het is evident dat door het beperkte aantal uren Duits in het curriculum het vak Duits slechts een beperkte bijdrage aan de SET kan leveren. Aangezien de SET eigen zijn aan de pool moderne talen zal echter steeds een minimumbijdrage geleverd worden.

Daar waar de school ervoor kiest om in de derde graad één of twee extra uren Duits aan te bieden, zullen er uiteraard meer mogelijkheden zijn om aan SET te werken. Op die manier krijgen scholen de kans om de talenrichtingen nog sterker te profileren en een krachtiger talenbeleid uit te bouwen. Heel wat SET kunnen ook gerealiseerd worden binnen een uitwisselings- of e-mailproject (bv. e-twinning) of gekoppeld worden aan een bezoek aan een Duitse stad. Ook vakoverschrijdende projecten (bv. met geschiedenis, economie, esthetica, godsdienst of met andere taalvakken) creëren kansen voor de realisatie van bepaalde SET.

**SET 1 De leerlingen kunnen domeinspecifieke teksten, zoals zakelijke en wetenschappelijke teksten structureren, verwerken en gepast presenteren in functie van de ontvanger.**

**Toelichting**

Het gaat hier over tekstsoorten zoals wetenschappelijke teksten en/of reportages over taal, economie, milieu, linguïstiek, techniek, biologie … of zakelijke teksten en/of reportages uit kranten of populaire tijdschriften die bij voorkeur samenhangen met het profiel van de studierichting, en die zowel in digitale als niet-digitale vorm kunnen worden aangeboden. Naast informatieve leesteksten kan het ook gaan over audio- of videofragmenten van (semi-) wetenschappelijke magazines of reportages op radio of televisie.

De realisatie van deze doelstelling zie je vooral in het verlengde van de leerplandoelstellingen bij de receptieve vaardigheden lezen en luisteren. De leerlingen lezen of beluisteren teksten op een structurerend niveau en brengen dan, rekening houdend met de aard van het doelpubliek, een mondelinge samenvatting. Ze kunnen hierbij werken met een geschreven ondersteuning in de vorm van een structuurschema, een mindmap, een PowerPoint...

**Suggesties**

Je vertrekt bv. vanuit een economisch of wetenschappelijk onderwerp in een krant, tijdschrift of op radio of televisie, dat aansluit bij de actualiteit. Je houdt hierbij ook rekening met de interessesfeer van de leerling. In de *ARD en ZDF-Mediathek* vind je onder de rubrieken *Themen, Rubriken* of *Sendungen A-Z* beslist voldoende materiaal. Afhankelijk van de beginsituatie van de leerling kun je hem de tekst vrij laten structureren. Je kunt de leerling ook ondersteuning bieden met schema's of W-vragen, of hem sturen via de procedure van de mindmapping …

De opdrachten en ook het ondersteuningsaanbod hoeven niet voor elke leerling gelijk te zijn. Beschik je over de nodige infrastructuur ICT (internet …), dan kunnen de leerlingen bovendien ook met verschillende thema's bezig zijn. Dit heeft als voordeel dat er achteraf, bij de presentatie, een daadwerkelijke *information gap* is, wat bij het doelpubliek de authenticiteit van het lezen en luisteren zal verhogen. Bij dergelijke opdrachten heb je als leraar vooral oog voor de groeikansen van de leerling. De opdrachten leiden ook tot een toenemende leerautonomie. Een van de belangrijkste voorwaarden daarbij is een duidelijke omschrijving van de taaltaak. Die zal bepalen of de leerling bij een samenvatting het materiaal persoonlijk zal herschikken (verwerkingsfase). Zal hij alle informatie nodig hebben, of slechts gedeeltelijk? Is het nodig dat hij informatie samenbrengt of niet? …

Ook het omschakelen van de ene vaardigheid naar de andere kan daarbij een bepalende rol spelen. Bij het mondeling verwoorden van de inhoud van een lees- of luistertekst leren leerlingen ook oog te hebben voor verschillen in gesproken en geschreven taal en zij zullen zich verplicht zien de tekst te hertalen. Je kunt leerlingen ook per twee aan een zelfde onderwerp laten werken, maar beiden vertrekkend vanuit een verschillende bron. Op die manier zijn zij verplicht hun informatie samen te leggen, eventueel aan te vullen of te nuanceren.

In het kader van het onderwijsleerproces zal hier uitdrukkelijk aandacht zijn voor de visuele (lay-out, alinea's en paragrafen, lettertypes, opsommingtekens …) en talige structuurmarkeerders (bijwoorden, voegwoorden, signaalwoorden …).

**SET 2 Vanuit een communicatiemodel reflecteren op talige communicatie en die waar nodig bijsturen.**

**Toelichting**

Het communicatiemodel is gekend vanuit het vak moedertaal. Leerlingen zijn vertrouwd met het verbale en non-verbale communicatieproces. Ze kunnen zich vragen stellen over de zender, de ontvanger en de boodschap (de tekst). De zender hoeft niet altijd één persoon te zijn, maar kan ook een groep mensen zijn. Dit geldt ook voor de ontvanger. In dat geval spreken we van een publiek. Als de zender een bepaalde groep ontvangers op het oog heeft, dan spreken we van een doelgroep. De zender stemt zijn boodschap af op de ontvanger. Publiekgerichte communicatie is begrijpelijk, aantrekkelijk, gepast en correct (zie SET 1 en SET 3). Leerlingen zijn ook vertrouwd met het concept *feedback* in het communicatieproces. Leerlingen kunnen doelen van zenders onderscheiden: informatief, instructief, overtuigend, activerend, diverterend en/of emotioneel. Ze weten dat verschillende communicatiedoelen gecombineerd kunnen zijn in één boodschap. Ook de ontvangers streven doelen na: geïnformeerd worden, instructie krijgen, een standpunt bepalen, beslissingen nemen, vermaakt worden. Leerlingen kunnen vanuit de andere taalvakken tekstsoorten herkennen. Ze zijn ook vertrouwd met de factoren die een communicatieve situatie beïnvloeden: de relatie tussen zender en ontvanger, de tekstvorm, het medium en het tekstdoel.

SET 2 betreft een strategie die verder bouwt op de vaardigheidsstrategieën zoals ze in de leerplandoelen geformuleerd zijn. Om deze strategie doeltreffend in te zetten, moeten de leerlingen o.a. vertrouwd zijn met vormelijke en inhoudelijke kenmerken van verschillende tekstsoorten en teksttypes, zowel receptief als productief.

**Suggesties**

Na het oefenen van de luistervaardigheid kun je de transcriptie van een audio- of een videodocument of een deel ervan iets uitvoeriger laten bestuderen door de leerlingen om hen vertrouwd te maken met de kenmerken van de spreektaal (reductie van fonetische, morfologische en syntactische elementen, versprekingen, onafgemaakte zinnen, de wijze waarop Duitstaligen tijd winnen om hun gedachten te ordenen bij het spreken ...).

Bij het lezen van een prescriptieve tekst bestuderen de leerlingen de effectiviteit en de gepastheid van de manier waarop de boodschap overgebracht wordt. Ze hebben hierbij aandacht voor woordenschat, grammatica (bv. *Imperativ, Modalverben*) en register.

Bij het oefenen van spreek- en gespreksvaardigheid kun je de leerlingen die de rol van luisteraars vervullen, op dat ogenblik, gepaste opdrachten geven waarbij ze aan de hand van een kijkwijzer (Is de uiteenzetting duidelijk? Is er voldoende visuele ondersteuning? …) gestimuleerd worden om de mondelinge productie kritisch te analyseren.

Over het algemeen probeer je de leerlingen van de richtingen met component moderne talen meer in contact te brengen met *native speakers* (een spreker uitnodigen in de klas die over een bepaald onderwerp, zijn beroep bijvoorbeeld, komt vertellen); de leerlingen leren interageren met de spreker.

Bij het bekijken van uitzendingen (het tv-journaal, informatieve programma’s …) kun je, na een inhoudelijke exploitatie van het document, de leerlingen laten nagaan op welke manier de programmamakers de interesse van de kijker proberen op te wekken en gaande te houden (van welke strategieën, afwisseling van interviews, beelden, ondertitels in het Duits … maakt men gebruik om de aandacht van de kijkers te bewaren?).

**SET 3 De leerlingen kunnen vergelijken hoe in de eigen cultuur en in andere culturen informatie gebracht wordt bij interpersoonlijke, intergroeps- en massacommunicatie.**

**Toelichting**

Leerlingen reflecteren op de manier waarop communicatie wordt overgebracht. Vanuit het Nederlands zijn ze vertrouwd met het communicatiemodel (zie ook SET 2). Leerlingen stellen zich vragen over de zender en de ontvanger van de boodschap, over de bedoeling van de zender, over de door hem gebruikte kanalen en de wijze waarop hij zijn doel bereikt heeft. Hoe komt de boodschap over? Hoe wordt ze gebracht om het doel te bereiken? Zit er ruis op de boodschap? (Ruis omvat alle elementen die de communicatie tussen zender en ontvanger negatief beïnvloeden: dat kan fysieke ruis zijn, maar ook psychologische ruis die ontstaat door vooroordelen en stereotypen die de communicatie belemmeren.) In dat geval komen de referentiekaders van zender en ontvanger met elkaar in botsing.

**Suggesties**

**Interpersoonlijke, intergroeps- en massacommunicatie betreffen verschillend bronmateriaal**.

Voor **interpersoonlijke communicatie** kun je bv. werken op modellen van telefoongesprekken, mailberichten ... in verschillende talen.

**Intergroepscommunicatie** wordt bepaald door de culturele identiteiten die gesprekspartners aan elkaar toeschrijven tijdens de ontmoeting. Dit brengt met zich mee dat ze vooral aan het begin van de ontmoeting elkaar niet zozeer als autonome individuen benaderen, maar meer als vertegenwoordigers van de groepen waartoe ze elkaar rekenen met de daarbij horende stereotypen en vooroordelen.

* Mogelijk bronmateriaal: krantenartikels met verschillende culturele identiteiten (bv. Vlaamse vs. Duitstalige kranten, Oostenrijkse vs. Duitse kranten).
* Bronnen voor massacommunicatie zijn: reclame, nieuwsberichten, kranten (sensatie-, regionale of kwaliteitskranten).
* Vergelijken hoe een bepaald thema in Vlaamse kranten gebracht wordt en hoe het in Duitse kranten gebracht wordt.
* Vergelijking tussen bv. *FAZ* en *Bild.*

Hier kan het ook aangewezen zijn de leerlingen vertrouwd te maken met de voorwaarden van een doeltreffende communicatie. Zo kun je bv. de 4 criteria voor een goede publiek- en doelgerichte communicatie gebruiken: begrijpelijkheid, gepastheid, correctheid, aantrekkelijkheid.

* Jongeren hebben een eigen taalgebruik dat afwijkt van de standaardtaal.
* Na het bestuderen van luister- of leesteksten of na een studiereis verwoorden de leerlingen hoe interpersoonlijke en/of intergroepscommunicatie, bijvoorbeeld tussen jongeren in de Duitstalige cultuur, anders is dan tussen volwassenen. Ze verwoorden waarin die verschilt.
* Leerlingen bekijken reclameboodschappen in verschillende talen. Ze verwoorden de verschillen in de manier waarop reclame gemaakt wordt in Duitsland/in Groot-Brittannië/in Vlaanderen ...
* Op Youtube vind je zeker ook materiaal dat hier inspiratie kan bieden, bv. fragmenten van '*Knallerfrauen'* van Martina Hill.

<https://www.youtube.com/watch?v=jY32EYe_iH8> *(obdachlos)*

<https://www.youtube.com/watch?v=pIqEtS0myTU>*(falsch verbunden)*

<https://www.youtube.com/watch?v=hAWq-dtXHKI> *(Mutter schockiert Tochter mit der Realität)*

**SET 4: De leerlingen kunnen stereotypen met betrekking tot eigen en andermans cultuur en cultuuruitingen herkennen en nuanceren.**

**Toelichting**
De realisatie van deze doelstelling zie je in het verlengde van het uitbouwen van de interculturele competenties. Het ongenuanceerd omgaan met stereotypen en clichés legt een hypotheek op een eerlijke en open communicatie. Beoogd wordt dat de leerling niet alleen weet heeft van de voornaamste stereotypen maar dat hij ze ook herkent, in vraag durft stellen en weet te nuanceren. Het gaat hierbij niet alleen om het beeld van de Duitse taal, van Duitsland en zijn inwoners of van de eigen of de cultuur van de anderen die we zien in strips, posters, cartoons, films en reclameboodschappen … maar evengoed om het beeld dat bepaalde populaire kranten en dito tijdschriften van bepaalde items ophangen of het beeld dat in literaire werken verschijnt.

Bedoeling is dat de leerling, al of niet gestuurd, in staat is om het bestaande 'tekst'materiaal in functie van de stereotypen kritisch te analyseren, eventueel te duiden en vanuit zijn *bijgestuurde* interculturele competenties eventueel te nuanceren of in vraag te stellen.

**Suggesties**Leerlingen leren stereotypen te herkennen en te beschrijven. Ze proberen die ook te toetsen aan de realiteit. Het gaat hier over algemene stereotypen, bv. mannen/vrouwen, nationaliteiten, maar ook over stereotypen binnen de Duitstalige wereld, bv. *Ossis/Wessis*, S*chwaben/ Ostfriesen* ... In grappen en in cartoons wordt vaak verwezen naar dergelijke stereotypen, zie bv. Google afbeeldingen.

Ook in reclameboodschappen (filmpjes of gedrukte advertenties) vind je vaak verwijzingen naar stereotypen die horen bij het beoogde publiek. De leerlingen zouden bijvoorbeeld reclamecampagnes van internationale bedrijven (McDonalds, automerken, mode) kunnen vergelijken. Merk je aan de campagne voor welk land ze bedoeld zijn en blijkt dit uit verwijzingen naar stereotypen? De leerlingen focussen daarbij op de eigen cultuur en die van Duitstalige landen.

Ook mentaliteitsgrenzen en -verschillen binnen Duitsland zelf kunnen hier eventueel aan bod komen, bv. het katholieke zuiden tegenover het evangelische noorden.

Leerlingen kunnen een stereotype dat bestaat over hun eigen cultuur/nationaliteit voor een Duitstalig publiek voorstellen (en eventueel ontkrachten).

Om het kritisch denken van de leerlingen aan te scherpen, kunnen we ingaan op het onderscheid tussen stereotypen en vooroordelen: hoe worden Duitsers voorgesteld en gepercipieerd op vakantie in het buitenland, in films …?

**Wir haben es nicht gewusst**

*Haben sie es tatsächlich nicht gewusst?* En als ze al op de hoogte waren: *Haben alle Deutschen dann dem Hitlerregime zugestimmt?* Vanuit literatuur, film en geschiedenis zijn er hier heel wat mogelijkheden: *Geschwister Scholl, Innere Emigration, Exilliteratur, Labyrinth des Schweigens* …

**Duits is een moeilijke taal**

Dit is een cliché dat je eigenlijk het hele curriculum door mee kunt nemen. Is Duits een moeilijke taal of zijn er bepaalde factoren die tot deze perceptie leiden? Of is Duits een vrij gemakkelijke taal en zijn er factoren waaraan we onvoldoende aandacht schenken? Misschien ligt het niet aan het Duits, maar juist aan de grote overeenkomst van het Duits met het Nederlands voor leerlingen met Nederlands als moedertaal.

Het kan interessant zijn om ook na te gaan waarom leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands Duits al dan niet moeilijk vinden.

Verwantschap met het Nederlands leidt ertoe dat leerlingen bij het instuderen van de woordenschat te gemakkelijk ervan overtuigd zijn dat ze de nieuwe woordenschat beheersen. Misschien ligt daar de oorsprong van hun verduitste Nederlands. Bij het herkennen, nuanceren of afbouwen van dit soort clichés speelt de leraar een heel bepalende rol. Maakt hij af en toe wel eens tijd voor een stukje contrastieve grammatica? Kiest hij voor een pedagogische of een normatieve grammatica? Werkt hij wel met vereenvoudigde schema's of kiest hij voor de volledigheid, de uitzondering en de complexiteit? Heeft hij wel aandacht voor mnemotechnische middeltjes die het vastzettingsproces kunnen ondersteunen? Waarom bij een dergelijk cliché niet eens vanuit de probleemstelling zelf vertrekken: *Schwere Sprachen, leichte Sprachen*. Je kunt hier perfect lees-, luister- en kijkvaardigheid combineren met *Meinungsbildung* en *Gesprächsfertigkeit* en tegelijk aandacht hebben voor leervaardigheid en attitudevorming. Iets kan moeilijk zijn en toch leuk en uitdagend, net zoals iets gemakkelijk kan zijn en saai en vervelend.

**SET 5 De leerlingen kunnen misverstanden in de interculturele communicatie die ontstaan door taalkundige of culturele verschillen herkennen en rechtzetten.**

**Toelichting**

Misverstanden kunnen ontstaan door het zich onvoldoende bewust zijn van de mogelijke verschillen in culturele connotaties van woorden. Ze betreffen echter ook verschillen in verwachtingspatronen over het verloop van bepaalde types van gesprekken, over verschillen in conversatiestijlen, gebarentaal of intonatie. Interculturele misverstanden begrijpen en ze kunnen rechtzetten zijn een voorwaarde voor succesvol communiceren.

Via luister- en leesteksten leren de leerlingen deze stereotiepe misverstanden ontmaskeren en correct interpreteren.

De realisering van deze doelstelling zie je in het verlengde van het opbouwen van de interculturele competentie (zie SET 4). Je kunt ze anderzijds ook niet loskoppelen van een hogere lexicale beheersing door de leerlingen.

**Suggesties**In deze context kun je op de eerste plaats aandacht besteden aan het gebruik van *du/Sie*, maar ook aan de connotaties en geladenheid die aan bepaalde woorden en begrippen kleven, zoals *Ossis-Wessis* of *Endlösung*. Op een veel toegankelijker niveau situeert zich ook het probleem van de *falsche Freunde*: *'Als er* ***gebellt*** *wordt, blaffen de honden'*, luidt de titel van het boek van Jan Lanneau, uitgegeven bij Acco. En het is niet de *Lehrling* die Deutsch *studiert* … En het hoeft daarom niet allemaal *geil* of *doof* te zijn. De aandacht van de leerlingen kan ook gevestigd worden op het gebruik van *Modalpartikel* en andere vormen van modaliteit.

Het kan echter nooit de bedoeling zijn, deze gegevens en bijhorende kennis context loos in te zetten: geen rijtjes dus met *falsche Freunde*, maar occasionele aandacht voor deze problematiek naar aanleiding van allerlei taken en teksten.

In deze context past ook aandacht voor de jongerencultuur en de eigenheden van de jongerentaal. Ook in zakelijke contexten is het belangrijk om zich bewust te zijn van verschillen in mentaliteit en in de manier van onderhandelen, zoals ook blijkt uit volgend fragment uit het boek '*Zwischen Pommes und Praline*' van Ute Schürings, ISBN 3-89688-169-8, een boekje dat het heeft over: *Mentalitätsunterschiede, Verhandlungs- und Gesprächskultur in den Niederlanden, Belgien, Luxemburg und Nordrhein-Westfalen.* *'In Belgien ist selbstbewusste Bescheidenheit Trumpf, es ist nicht üblich, die eigenen Vorzüge über Gebühr zu rühmen. Nach dem Motto: 'Ich weiß, was ich kann, aber das hänge ich nicht an die große Glocke. Finde doch selbst heraus, dass mein Angebot das beste ist.' Man sollte dem anderen daher Raum geben, eine Sache in Ruhe beurteilen zu können. Hier kommt es oft zu Missverständnissen. Ein Deutscher denkt dann schnell, der Belgier sei nicht überzeugt von seinem eigenen Vorschlag. Und ein Belgier findet die Deutschen arrogant. Fazit: Was bei Deutschen als normal geschäftsmä*ß*ig gilt, kommt bei Belgiern ganz anders an.'*Net daarom zijn er cursussen, seminaries … bv. http://www.dnhk.org/nl/niederlande/cultuur-en-etiquette/

**SET 6 De leerlingen kunnen cultuuruitingen verkennen die specifiek zijn voor de gebieden waar de doeltaal als omgangstaal gebruikt wordt.**

**Toelichting**

Naast herkennen en opzoeken, ‘verkennen’ leerlingen ook cultuuruitingen. Het verkennen kan een eerste stap zijn bij het verzamelen van materiaal in functie van een presentatie, het afbakenen van een onderzoeksdomein. De leerlingen nemen hierbij initiatief en zijn zelfstandig.

Het gaat hier over cultuuruitingen gaande van omgangstaal, begroetingsrituelen, en beleefdheidsregels (denk maar aan *du en Sie*/aan de *Höflichkeitsform*), telefonische omgangsvormen (hoe meld je je aan de telefoon, hoe geef je te kennen dat je wenst af te ronden …?), tafelgewoontes en andere sociale conventies, tot literatuur.

Bij 'verkennen'gaat het over het verwerven van een vaardigheid. Het volstaat niet gedichten, kortverhalen, literaire uittreksels uit grote romans ... aan te reiken, in de hoop dat ze de leerling zullen aanspreken, bij hem bepaalde gevoelens zullen opwekken en hem zouden verleiden tot het verder lezen van Duitstalige literatuur. Verkennen is kijken en zien, is kennis proberen te verwerven over ... is zoeken naar overeenkomsten, verschillen, structuren, onderlinge samenhang ... Duitstalige literatuur kunnen verkennen, kan dus betekenen dat de leerling bijvoorbeeld een samenhang leert zien tussen de politieke situatie en het literaire product: dat er een *Vorkriegs*- en een *Nachkriegsliteratur* is, een literatuur van voor en van na de *Wende*, een literatuur van *diesseits* en *jenseits der Mauer*, een migrantenliteratuur ...

Hier gaat het vooral om ‘receptieve vaardigheden’. De leerlingen oefenen vooral lezen en luisteren (kijken). De presentatie kan als productieve vaardigheid geoefend (en beoordeeld) worden.

**Suggesties**Creëer in je lessen een krachtige leeromgeving die leerlingen bij hun verkennen kunnen benutten: voorzie tijdschriften, boeken, illustratiemateriaal. Voorzie opdrachten om leerlingen in contact te brengen met omgevingen rijk aan culturele uitingen zoals film, lied, literatuur … die ze zelf autonoom kunnen verkennen a.d.h.v. een opdracht. Internetsites zijn hiervoor zeer dankbaar materiaal omdat ze het nodige kader bieden om het verkennen in goede banen te leiden.

Woon film- en/of toneelvoorstellingen met je leerlingen bij, organiseer culturele uitstappen, laat de leerlingen musea virtueel verkennen.

Organiseer een trip naar een Duitstalige stad of streek, bv. de *Ostkantone*, *Aachen, Köln,Trier, Bonn, Berlin*. Naast de traditionele bezienswaardigheden kun je ook een interculturele ontdekking inbouwen vanuit een originele invalshoek.

Een bezoek aan het Duitse soldatenkerkhof van Vladslo waar de zoon van Käthe Kollwitz begraven ligt, kan misschien ingebed worden in een vakoverschrijdend project rond het thema *Oorlog.*

Bij het verkennen kan het ook gaan om heel eenvoudige en alledaagse typische aspecten als de *Currywurst*, het Duitse brood, de *Strandkorb*, de *Pünktlichkeit*, de *Gründlichkeit* ...

Op [www.goethe.de/ins/gb/lp/prj/mtg/nlindex.htm](http://www.goethe.de/ins/gb/lp/prj/mtg/nlindex.htm): *Meet the Germans – Goethe-Institut* kunnen leerlingen nagaan wat kenmerkend is voor Duitsland en de Duitse cultuur en kunnen ze een blik werpen achter de schermen van de Duitse gewoontes.

De leerlingen kunnen vergelijken hoe men bepaalde feesten en dagen viert in verschillende culturen, zoals daar zijn Kerstmis, eerste schooldag ... en op zoek gaan of deze tradities uit de Duitstalige cultuur invloed gehad hebben of nog steeds hebben op hun eigen cultuur.

**SET 7 De leerlingen kunnen cultuur verkennen door middel van visuele taal zoals film, toneel, dans, reclame, videoclips, beeldend werk, websites ...**

**Toelichting**

SET 6 en SET 7 sluiten aan bij de doelstellingen van interculturele competentie en beogen een verbreding van de leerplandoelstellingen luisteren en lezen. Ze bieden de mogelijkheid om banden tussen verschillende kunstvormen te scheppen.

SET 7 wijst op de mogelijkheden die visuele middelen bieden om de leerlingen verschillende aspecten van de Duitstalige cultuur te leren kennen. Er is daarbij voldoende variatie in het aanbod aan visueel taalmateriaal.

**Suggesties**Een aantal tips die bij SET 6 gegeven werden, zijn ook hier van toepassing**.**

De leerlingen kunnen de uitleg bij een begeleid bezoek aan een stad, een onderneming, een tentoonstelling … in grote lijnen weergeven.

De leerlingen wonen toneelvoorstellingen bij of maken kennis met een aantal hedendaagse films die in de klas voorbereid en/of nabesproken worden.

Combineer de lectuur van literaire fragmenten met fragmenten uit een Comic-Strip of uit een Graphic Novel (bv. *Isabel Kreitz, Die Entdeckung der Currywurst - nach einem Roman von Uwe Timm, Carlsen Verlag, Hamburg 2005*). De leerlingen kunnen literaire fragmenten vergelijken met de verfilmde versie ervan.

Je kunt met de leerlingen een culturele uitstap maken naar Aachen, Köln, Trier, Berlin … Dit kan ook virtueel.

Ook lesprojecten rond reclame, videoclips, graffiti ... passen hierbij, net zoals onderwerpen als *Jugendstil*, kunst in het Berlijn van de jaren twintig, expressionisme.

Het belang van authentiek tekst- en geluidsmateriaal als directe poort naar de anderstalige cultuur wordt hierbij zeer duidelijk. Anderzijds mag je ook aan het belang van de attitudevorming niet voorbijgaan: het gaat niet alleen om gezonde nieuwsgierigheid en interculturele openheid, maar ook om een gezonde kritische houding, om respect voor eigenheid en verschillen.

**SET 8 De leerlingen kunnen elementen uit de literatuurgeschiedenis, zoals stromingen, aanwenden om teksten in hun historische, politieke en sociale context te plaatsen.**

**Toelichting**In dit leerplan wordt bij de receptieve vaardigheden ook aandacht besteed aan artistiek-literaire teksten. Ook fragmenten uit het literaire canon kunnen hierbij aan bod komen. Literatuur kan immers een belangrijke bijdrage leveren aan het verwerven van interculturele competentie. Literaire teksten weerspiegelen immers vaak de historische, politieke en sociale realiteit. Via deze SET leren leerlingen aandacht hebben voor de context waarin het werk gesitueerd is. Bij de keuze van fragmenten is het belangrijk om rekening te houden met de achtergrond en de interesses van de leerlingen zodat leerlingen ook plezier beleven aan het lezen.

**Suggesties**Binnen het vak Duits is deze SET haalbaar wanneer er samengewerkt kan worden met de collega'sNederlands, Frans, Engels, godsdienst, geschiedenis, esthetica ... Samen kun je bv. aan een overzicht werken met een beschrijving van historische, politieke en sociale feiten, een omschrijving van de kenmerken van stromingen, voorbeelden van belangrijke literaire werken. Bij het lezen van literaire fragmenten uit de Duitstalige literatuur zal het voor bepaalde leerlingen een meerwaarde zijn wanneer ze de link met de historische, politieke en sociale context kunnen leggen en op die manier ook hun interculturele competentie kunnen uitbreiden. Binnen projecten, bv. rond de eerste of de tweede wereldoorlog, kan het lezen van fragmenten uit literaire werken een belangrijke bijdrage leveren tot het schetsen van de tijdsgeest en een ander licht op de gebeurtenissen werpen.

**SET 10 De leerlingen kunnen bij de studie van teksten grammaticale structuren en formele en inhoudelijke kenmerken van tekstsoorten herkennen en beschrijven.**

**Toelichting**Om spreek-, gespreks- en schrijfvaardigheidstaken goed te kunnen uitvoeren, is het noodzakelijk dat de leerlingen eerst (receptief) formele en inhoudelijke tekstkenmerken kunnen analyseren. Het gaat hier bijvoorbeeld over tekstsoorten, tekstkenmerken, tekststructuren, woord- en zinsverbanden, signaalwoorden, zinsbouw, argumentatieleer … Nadien kunnen ze de kenmerken toepassen in een eigen geschreven tekst. Vanuit het vak Nederlands zijn leerlingen reeds vertrouwd met het concept van tekstsoorten en hun kenmerken. Een geheugensteuntje onder de vorm van tabellen met voorbeelden van tekstsoorten en hun kenmerken, kan echter welkom zijn, zeker als er verwacht wordt dat ze nadien een bepaalde tekstsoort zelf produceren. Bij de realisatie van deze doelstelling wordt ook lexicale en grammaticale kennis functioneel ingezet. Zo wijst bv. het gebruik van de *Konjunktiv II* erop dat het om een veronderstelling of een irrealis gaat, *Indikativ Präteritum* in een tekst toont aan dat het verhaal zich in het verleden afspeelt, *Konjunktiv I* betekent dat de feiten op een objectieve manier weergegeven worden, de argumentatiestructuur nodigt uit om naar argumenten pro en contra op zoek te gaan.

**Suggesties**

Je laat de leerlingen verschillende tekstsoorten door elkaar lezen of beluisteren/bekijken. Zij zullen ze identificeren en, bijvoorbeeld, een aantal kenmerken aankruisen of zelf een aantal verschillen vinden tussen de verscheidene tekstsoorten.

Je kunt een luistertekst tegenover een leestekst plaatsen en taalkundige verschillen laten zoeken.

Je kunt een schema in een tekst laten uitschrijven of een tekst in een schema laten omzetten.

**SET 11 De leerlingen kunnen strategieën inzetten en passende hulpmiddelen hanteren om inzicht te verwerven in spellingsysteem, uitspraak, betekenis van woorden, zinsconstructies en de relatie klankteken.**

**Toelichting**SET 11 bouwt verder op spreek-, schrijf- en gespreksstrategieën zoals ze in de leerplandoelen geformuleerd zijn (Spr 5, Gespr 9, Schr 9). Om deze strategieën doeltreffend te ontwikkelen dienen de leerlingen vertrouwd te zijn met compensatie- en leerstrategieën. Het is dan ook nuttig om deze strategieën te expliciteren. Dat kan bv. via het aanreiken van kijkwijzers bij receptieve en productieve opdrachten. Het is pas als leerlingen dergelijke strategieën leren ontcijferen dat ze deze bewuster zullen toepassen.

Bij strategieën denken we ook aan het zelfstandig inzetten van woordenschatstrategieën, zoals een beroep doen op de context of op decoderingsstrategieën (o.a. vanuit de woordvorming: voor- en achtervoegsels) om de betekenis van woorden te achterhalen.

Om leerlingen te laten groeien in taalautonomie, is het ook noodzakelijk dat ze doeltreffend de juiste hulpmiddelen leren gebruiken. Allerlei tools zoals woordenboeken, grammatica’s, spellingcontrole … zullen bij receptieve en productieve taken efficiënt ingezet worden.

**Suggesties**

Laat leerlingen bv. aanduiden welke strategieën toegepast worden in opnames van series of van praatprogramma’s.

Laat de leerlingen de Duitse taal vergelijken met andere talen die ze al kennen. Leerlingen bewust met interferentiefouten laten omgaan, kan hen helpen om een aantal zaken te verduidelijken, bv. overeenkomsten en verschillen in zinsbouw, betekenisverschillen in gelijkaardige voegwoorden (*wann/wenn/*het Engelse 'when'; weil/'while'), getallen ...

Laat leerlingen bewust de voorbeeldzinnen in een woordenboek doornemen om de juiste nuance van een woord te kunnen duiden, of zelf het juiste woord te kunnen gebruiken.

Maak de leerlingen vertrouwd met allerlei online hulpmiddelen. *Word* biedt bv. heel wat mogelijkheden: spelling- en grammaticacontrole, het raadplegen van de synoniemenlijst.

Nuttig zijn ook allerlei online woordenboeken waarbij woorden in woordvelden worden geplaatst of met hun collocaties worden opgesomd, of waar de fonetische transcriptie wordt gegeven of een geluidsbandje de uitspraak illustreert, zoals bij *http://www.dwds.de; http://de.pons.eu/; www.duden.de; http://www.canoo.net en* [*http://www.owid.de/index.jsp*](http://www.owid.de/index.jsp).

Op *http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/german/frameset.html* en op *http://fonetiks.org/sou3ge.html* kun je de uitspraak van de Duitse klanken beluisteren. Je krijgt telkens ook een voorbeeldwoord.

In deze context kan het ook interessant zijn de Duitstalige Wikipedia eens te raadplegen of de wiki-video-site: http://de.wiki-videos.com/.

 **SET 12 De leerlingen kunnen strategieën inzetten om hun taalleerproces autonoom te evalueren, bij te sturen en verder te zetten.**

 **Toelichting**De leerlingen hebben zicht op de mogelijkheden om een taal te leren, om een tekst aan te pakken, leer- en communicatiestrategieën in te zetten. Ze weten welke van deze mogelijkheden het best bij hen of bij de situatie passen en passen die ook toe. Ze weten hoe ze hun leerproces het best evalueren en bijsturen.

**Suggesties**Leerlingen nemen zelf het lees- en luisterproces in handen en maken hierbij bv. gebruik van de OVUR-methode.

Bij schrijfopdrachten lezen leerlingen de taak na op mogelijke taalfouten. Ze maken hierbij gebruik van spellingchecker/woordenboek/grammatica.

Door zelfevaluatie zijn ze zich bewust van fouten die ze vaak maken in schrijf- en spreekopdrachten. Ze besteden hier extra aandacht aan en proberen deze fouten zoveel mogelijk te vermijden.

Het aanleggen van eigen woordenschatlijsten en het bijhouden van een taalportfolio ligt in het verlengde hiervan. Leerlingen kunnen het ERK gebruiken om hun leertraject in kaart te brengen.

7 Bibliografie

De nuttigste werken staan telkens bovenaan.

**Allgemein**

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (red.) (2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübin-gen: A. Francke.

Puchta, Herbert/Krenn, Wilfried/Rinvolucri, Mario (2009). Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht. Ismaning: Hueber.

Schwerdtfeger, Inge C. (2001). Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin e.a.: Langenscheidt.

Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin u.a.: Mouton de Gruy-ter.

Bouving, Karel (2008): Deutsch: eine Einführung für Niederländer. Gent : Academia.

Erlenwein, Sabine et al. (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Kwakernaak, Eric (2015): Didactiek van het vreemdetalenonderwijs. Bussum: Coutinho.

Haß, Frank (Hrsg.) (2006) Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Ernst Klett.

Friedrich Verlag: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch en Der fremdsprachliche Unterricht Französisch; [http://www.friedrich-verlag.de/shop/sekundarstufe/fremdsprachen/englisch/unterricht-englisch](http://mail.vsko.be/owa/redir.aspx?SURL=z5yta_WT5i-EW2v8i165WOr1-odyP3rai4bnn4fdEk0kNWOOct_SCGgAdAB0AHAAOgAvAC8AdwB3AHcALgBmAHIAaQBlAGQAcgBpAGMAaAAtAHYAZQByAGwAYQBnAC4AZABlAC8AcwBoAG8AcAAvAHMAZQBrAHUAbgBkAGEAcgBzAHQAdQBmAGUALwBmAHIAZQBtAGQAcwBwAHIAYQBjAGgAZQBuAC8AZQBuAGcAbABpAHMAYwBoAC8AdQBuAHQAZQByAHIAaQBjAGgAdAAtAGUAbgBnAGwAaQBzAGMAaAA.&URL=http%3a%2f%2fwww.friedrich-verlag.de%2fshop%2fsekundarstufe%2ffremdsprachen%2fenglisch%2funterricht-englisch)

[http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/](http://mail.vsko.be/owa/redir.aspx?SURL=tu45qyoe7y_tGoT_nFESOwpg_5diqfFywQwU0QZqvQAkNWOOct_SCGgAdAB0AHAAOgAvAC8AdwB3AHcALgBkAGUAdQB0AHMAYwBoAC0AYQBsAHMALQBmAHIAZQBtAGQAcwBwAHIAYQBjAGgAZQAuAGQAZQAvAA..&URL=http%3a%2f%2fwww.deutsch-als-fremdsprache.de%2f)

met bijvoorbeeld [http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-links/php\_dateien/bibliographien.php3](http://mail.vsko.be/owa/redir.aspx?SURL=2-fVUDt30C5Sh7mDl7dMMjdoqb-kcbFOMZaZ-vGBKc4kNWOOct_SCGgAdAB0AHAAOgAvAC8AdwB3AHcALgBkAGUAdQB0AHMAYwBoAC0AYQBsAHMALQBmAHIAZQBtAGQAcwBwAHIAYQBjAGgAZQAuAGQAZQAvAGQAYQBmAC0AbABpAG4AawBzAC8AcABoAHAAXwBkAGEAdABlAGkAZQBuAC8AYgBpAGIAbABpAG8AZwByAGEAcABoAGkAZQBuAC4AcABoAHAAMwA.&URL=http%3a%2f%2fwww.deutsch-als-fremdsprache.de%2fdaf-links%2fphp_dateien%2fbibliographien.php3) (link naar bibliografieën voor DaF)

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2006): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Albers, Hans-Georg/Bolton, Sibylle (1995): Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Altmayer, Claus (2004): Deutsch als Fremdsprache - eine wissenschaftliche Disziplin? In: Altmayer, Claus/Forster, Roland & Frank Thomas Grub (Hg.):

Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Frankfrurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 5-25.

Altmayer, Claus/Forster, Roland (Hg.) (2003): Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch - Teilbereiche - Bezugsdisziplinen. Frankfturt/Main u.a.: Peter Lang.

Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 68-83.

Aßbeck, Johann (2006): Über die Funktion von Hausaufgaben. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 216-221.

Baur, Rupprecht S. (2001): Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein in-ternationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 617-628.

Baurmann, Jürgen (2006a): Freiarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 85-90.

Bausch, Karl-Richard/Helbig, Beate (2003): Erwerb von zweiten und weiteren
Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, Karl-Richard/Christ,

Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 459-464.

Bausch, Karl-Richard et al. (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.

Beile, Werner (2006): Üben und Übungsformen. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 74-81.

Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: W. Fink.

Bimmel, Peter (2006): Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In: Jung,

Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 362-369.

Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin u.a.: Langen-scheidt.

Bludau, Michael (2006): Was braucht ein Lehrer fremder Sprachen? In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Prakti-sche Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 339-346.

Bufe, Waltraud (2006): Die klassischen Sprachlehrmethoden als historisches Fundament des heutigen Fremdsprachenunterrichts. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachen-lehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 409-416.

Butzkamm, Wolfgang (2007): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Frencke Verlag.

Canale, Michael/Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics, 1.

Caspari, Daniela (2003): Kreative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 308-312.

Castelijns, Jos/Segers, Mien/Struyven, Katrien (2011): Evalueren om te leren. Bussum: Coutinho.

In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 132-140.

Düwell, Henning (2003): Fremdsprachenlerner. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 347-352.

Duxa, Susanne (2003):  Interaktive Übungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 305-308.

Eurobarometer: European Commission (2005): Eurobarometer. Europeans and languages. Luxemburg.

Fandrych, Christian et al. (2008): Fertigkeiten - integriert oder separiert? Wien: Praesens.

Gardner, R.C. (1985): Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.

Giersberg, Dagmar (2004): Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen. Bielefeld: Bertelsmann.

Glabionat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschalg, Profile deutsch, Langenscheidt, Berlin & München, 2005.

Götze, Lutz (2003): Deutsch als Fremdsprache und Sprachlehr- und -lernforschung. In: Altmayer, Claus/Forster, Roland & Frank Thomas Grub (Hg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Frankfrurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 43-57.

Graefen, Gabriele / Liedke, Martina (2008): Germanistische Sprachwissenschaft: Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Tübingen: Francke.

Grotjahn, Rüdiger (2006): Prüfen - Testen - Bewerten. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 221-230.

Grub, Frank Thomas (2003): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. In: Altmayer, Claus/Forster, Roland & Frank Thomas

Grub (Hg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Frankfrurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 135-156.

Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.

Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Erberhard (1996): Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: iudicium Verlag.

Heidtmann, Daniela (2009): Multimodalität der Kooperation im Lehr-Lern-Diskurs: wie Ideen für Filme entstehen. Tübingen: Narr.

Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert et al. (2001):Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. Berlin : De Gruyter.

Henrici, Gert (1996b): Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden. In: Henrici, Gert & Claudia Riemer (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 506-522.

Henrici, Gert/Riemer, Claudia (2003): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 38-42

Hessky, Regina (2003): Deutsch als Fremdsprache und ,Auslandsgermanistik'. In: Altmayer, Claus/Forster, Roland & Frank Thomas Grub (Hg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Frankfrurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 87-108.

Holzmann, Christian (2006): Rapport im Fremdsprachenunterricht: Ein Annäherungsversuch. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 47-51.

Honnef-Becker, Irmgard/Kühn, Peter (1998): Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Groos.

Hufeisen, Britta (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 648-653.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Jentges, Sabine (2006): Sprachlernspiele: Mit Spielen Sprachen lernen. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Prakti-sche Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 94-99.

Jung, Lothar (2005): 99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Jung, Udo O.H. (2006c): Informationsquellen für Fremdsprachenlehrer. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Prak-tische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 522-525.

Jung, Udo. O.H. (2006d): Vom Nutzen der Printmedien. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 235-240.

Jung, Udo O.H./Jung, Heidrun (2006): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main: Lang.

Keller, Gottfried (2006): Stereotype im Unterricht: Ihre Entstehung, ihre Behandlung. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 444-451.

Klein Gunnewiek, Lisanne (2000): Sequenzen und Konsequenzen: zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache. Amsterdam : Rodopi.

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (2006): Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht.
In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S; 64-70.

Knapp, Karlfried et al. (Hg.) (2004): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Kniffka, Gabriele (2003): Prüfen und Bewerten. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 373-377.

Königs, Frank G. (2003a): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 377-382.

Königs, Frank G. (2003b): Übungen zur Sprachmittlung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Her-bert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch
Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 315-317.

Königs, Frank G. (2006): Ein ,altes' Thema bleibt aktuell: Theoretische Erwägungen und praktische Anregungen zum Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 167-174.

Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 352-358.

Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta et al. (2010).: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin: Mouton De Gruyter.

Küppers, Almut (2006): Diktate, Diktieren und Diktiertes bearbeiten. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 90-94.

Leupold, Eynar (2006): Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: Ein viel diskutiertes Medium. In: Jung, UdoO.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 1-9.

Messick, Samuel (1996): Validity and washback in language testing. In: Language Testing, 13/3. S. 241-256.

Neuner, Gerhard (1996): Lehrwerkbegutachtung für die Praxis: die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt. S. 111-118.

Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta / Kursiša, Anta et al. (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (2004): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Nissen, Rudolf (2003): Formen der Leistungsmessung in der unterrichtlichen Praxis. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 370-373.

Pauels, Wolfgang (2003a): Hausaufgaben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 317-320.

Pauels, Wolfgang (2003b): Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 303-305.

Pei, Mario (1966): Glossary of Linguistic Terminology. Garden City: Anchor Books.

Pienemann, Manfred (2006): Was der Fremdsprachenunterricht von der Spracherwerbsforschung erwarten darf. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frank-furt/Main u.a.: Peter Lang. S. 541-548.

Protze, Helmut (2001): Das Deutsche in Deutschland und seine regionalen Varianten. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein in-ternationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 505-520.

Rampillon, Ute (1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Redling, Julius (2006): Textart-Orientierung bei informativen Buch- und Internet-Texten. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 10-16.

Reich, Hans H. (2001): Entwicklungen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweit-sprache in Deutschland. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 56-68.

Reinfried, Marcus (2006): Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 349-356.

Roche, Jörg (2005): Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Basel: A. Francke.

Roche, Jörg (2009): Deutsch als Fremdsprache: Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches: zum 30jährigen Bestehen des Instituts für Deutsch als Fremdsprache München. Berlin: LIT.

Rösch, Heidi (2008): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medi-endidaktik. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Schoonheere, E. et al. (2009): De invloed van taalstatus en taaltypologie op T2-vaardigheid, attitudes en motivatie. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 81.1. S. 21-30.

Schulz, Renate A./Tschirner, Erwin (Hg.) (2008): Communicating across Borders: Developing Intercul-tural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium.

Schwerdtfeger, Inge C. (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 299- 302.

Segermann, Krista (2003): Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Her-bert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch

Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 295-299.

Sieber, Peter (2001): Das Deutsche in der Schweiz. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 491-504.

Simons, Mathea/Van De Putte, Karen (2013): Weg met taalangst! We gaan voor spreekdurf!. Paper Taaldag 2013. Antwerpen. 12 S.

Sion, Christopher/Huter, Barbara et al. (Hg.) (1997): 88 Unterrichtsrezepte Deutsch als Fremdsprache: eine Sammlung interaktiver Übungsideen. Stuttgart: Klett.

Spillner, Bernd (2006): Was der Fremdsprachenunterricht von der Fehleranalyse erwarten darf. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Pe-ter Lang. S. 548-555.

Steinhauer, Brigitte (2006): Transfer im Fremdsprachenerwerb. Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.

Tönshoff, Wolfgang (2003): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 331-335.

Ur, Penny/Wright, Andrew (Hg.) (2002): 111 Kurzrezepte für den Deutsch-Unterricht (DaF). Interaktive Übungsideen für zwischendurch. Stuttgart u.a.: Ernst Klett Verlag.

Volkmar Wernsing, Armin (2006): Kreative Aufgaben. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handrei-chung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 81-85.

Vollmer, Helmut J. (2003): Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle und Selbstkontrolle. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tü-bingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 365-370.

Volmert, Johannes (2005): Grundkurs Sprachwissenschaft: eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge. München: Fink.

Voss, Bernd (2006): Zur Bedeutung der Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 57-64.

Wagener, Hans (2012): Untergräbt Deutschland selbst die internationale Stellung der deutschen Sprache? Eine Folge der Förderung von Englisch im Bildungsbereich. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Weskamp, Ralf (2003): Self-assessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunter-richt. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 382-384.

Westhoff, Gerard J. (2001): Zweitspracherwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien - Kommunikations-strategien - Lerntechniken. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 684-692.

Wiesinger, Peter (2001): Das Deutsche in Österreich. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 481-491.

Wilmots, Jozef (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Niederländisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein in-ternationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 331-337.

Wunsch, Christian (2006): Binnendifferenzierung. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 41-47.

Ziebell, Barbara (2002): Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten. Berlin u.a.: Langenscheidt.

**Hörverstehen**

Bahns, Jens (2006): Hörverstehen - Hält die Praxis, was die Theorie verspricht? In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 125-132.

Burger, Günter (2006): Das Internet als Quelle für Hörtexte: Webradio, Audio-on-Demand, Podcasting. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 308-312.

Dahlhaus, Barbara (2001): Fertigkeit Hören. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Josting, Petra / Maiwald, Klaus (2010): Verfilmte Kinderliteratur: Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht. München: Kopaed.

Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Her-bert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): HandbuchBeispiele aus dem [Österreichischen Sprachdiplom](http://www.osd.at/default.aspx?SIid=17&LAid=1)> Modellprüfung u. Übungsmaterial > Modellprüfung:

* <http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M1/939.3dak.pdf> (Arbeitsblätter); Hörtext:
* <http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M0/170.3dak.mp3> (Grundstufe A1)
* <http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M0/87.3dak.mp3> (Wirtschaftsdeutsch)

Texte finden:

* [www.deutschland.de](http://www.deutschland.de/) 🡪 Mediathek
* <http://www.fachdidaktik-einecke.de/6_Mediendidaktik/podcasts_im_deutschunterricht.htm> (Siehe z.B. Aufgaben zum Hörverstehen)
* [http://www.dw-world.de/dw/0,1595,8031,00.html](http://www.dw-world.de/dw/0%2C1595%2C8031%2C00.html) (Siehe z.B. Abgasbetrug; R/F-Fragen; Wortschatz?)
* [http://www.dw.de/dw/0,,11936,00.html](http://www.dw.de/dw/0%2C%2C11936%2C00.html) (z.B. Thema: Fitt und Gesund - “freies Hören”)
* <http://www.spiegel.de/sptv/magazin/>
* [http://www.zdf.de/ZDFmediathek#/hauptnavigation/startseite](http://www.zdf.de/ZDFmediathek);
* [http://www.zdf.de/ZDFmediathek#/suche/100 Sekunden Leben](http://www.zdf.de/ZDFmediathek) (100 Sekunden, als Einstieg in ein Thema, als Sprechanlass, für ältere KT)

**Leseverstehen**

Baurmann, Jürgen (2006b): Texte verstehen im Deutschunterricht. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hg.): Text -Verstehen.

Ehlers, Swantje (2004): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Ehlers, Swantje (2003): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 287-292.

Hermes, Liesel (2006): Vom Jugendroman zur originalen Langprosa. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 451-456.

Knobloch, Jörg (2008): Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München : Kopaed.

Krist, Stefan et al. (2009): Das literarische Sprachlabor. Workshop-Konzepte für den Deutsch-Unterricht. Wien: Praesens.

Lutjeharms, Madeline (2006): Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeiten. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 145-152.

Meireles, Selma M. (2006): Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hg.): Text -Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 299-314.

Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola (2006): Kanonfrage und Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frank-furt/Main u.a.: Peter Lang. S. 457-463.

Schwahl, Markus (2010): Die Ästhetik des Stillstands: Anti-Entwicklungstexte im Literaturunterricht. Frankfurt am Main: Lang.

Westhoff, Gerard (1997): Fertigkeit Lesen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

* GER: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm>
	+ Profile Deutsch: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/prd.html>
	+ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040202.htm>
	+ Beispiele Zertifikat Deutsch als Fremdsprache
		- B1: <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Zertifikat%20Deutsch_Modelltest_Hueber.pdf>
		- B2: <http://bfu.goethe.de/b2_01/lesen.php>

**Sprechfertigkeit aufbauen**

Edmondson, Willis (2006): Konversationsanalyse und Lehrerverhalten im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 51-57.

Grau, Maike/Würffel, Nicola (2003): Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 312-314.

Hohmann, Heinz-Otto (2006): Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachen-unterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frank-furt/Main u.a.: Peter Lang. S. 152-159.

Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

**Schreibfertigkeit aufbauen**

Eßer, Ruth (2003): Übungen zum Schreiben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 292-295.

Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Kupetz, Rita (2006): Schreiben im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 159-167.

Söllinger, Peter (2001): Texte Schreiben. Methodische Anregungen. Wien: Literas Universitätsverlag.

**Wortschatzvermittlung**

Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Butzkamm, Wolfgang (2000): Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. Ismaning: Max Hueber Verlag.

De Florio-Hansen, Inez (2006): Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder Wortschatzarbeit: aktiv, individuell und interaktiv. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 180-188.

Duhamel, Roland (2007): Frustrerende woordenschaft. Bijdrage tot de vreemdetalendidactiek Duits. In: Sandra/Dominiek et al. (Hg.): Tussen taal, spelling en onderwijs. Essays bij het emeritaat van Frans Daems. Gent: Academia press. S. 303-311.

Scherfer, Peter (2003): Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 280-283.

Falsche Freunde Niederländisch-Deutsch: <http://www.uitmuntend.de/extras/valse_vrienden.html>

Zeitschriften, Webseiten, Podcasts, usw. haben schon eine Wortschatzuswahl getroffen

* + Z.B. Die Zeitschrift [*Presse und Sprache*](http://www.sprachzeitungen.de/)
	+ *Z.B.* [*Deutsche Welle*](http://www.dw.de/dw/article/0%2C%2C6690019%2C00.html) (Topthemen mit Vokabeln, Podcasts, usw.)
	+ Z.B. [Deutsch Perfekt](http://www.deutsch-perfekt.com/lehrer/didaktische-tipps?filter0=&filter1=317)

**Wörterbücher DaF**

* Duden-Cornelsen, Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache
* [Langenscheidts Power Wörterbuch Deutsch](http://80.237.216.114/produkt/4358_8935/Langenscheidt_Power_Woerterbuch_Deutsch-Buch/978-3-468-13110-3)
* Langenscheidt, Groβwörterbuch Deutsch als Fremdsprache
* Pons, Basiswörterbuch
* Pons, Groβwörterbuch Deutsch als Fremdsprache

Online Wörterbücher DaF

* <http://de.pons.com>
* <http://bildwoerterbuch.pons.com/kleidung/>
* <http://www.duden.de/suchen/dudenonline>
* <https://www.woerterbuch.langenscheidt.de>
* Vokabeltrainer
	+ Pons
	+ <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/vok.html>

**Grammatik**

Grammatik und darüber hinaus. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 239-253.

Raabe, Horst (2003): Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 283-287.

Reimann, Monika (2000): Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning : Hueber.

Swerlowa, Olga (2008): Grammatik im Gespräch: Arbeitsblätter für den Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.

van Eunen, Kees/Moreau, Jacques/De Nys, Filip et al. (1998): Grammatikbogen: fiktionale Texte mit Aufgaben und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Wulf, Herwig (2006): Rezeptiv: Ein Rezept für den Grammatikunterricht? In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 204-211.

**Ausspracheschulung**

Dieling, Helga/Hirschfeld, Ursula (2000): Phonetik lehren und lernen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Dretzke, Burkhard (2006): Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht.

Hirschfeld, Ursula (2003a): Ausspracheübungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag. S. 277-280.

Hirschfeld, Ursula (2003b): Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus/Forster, Roland & Frank Thomas Grub (Hg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Frankfrurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 189-223.

Duits uitspraken gids: http://nl.forvo.com/languages/de/

<http://www.klett-sprachen.de/phonothek-intensiv/t-1/9783126063852>: Uitspraakmethode

**Interkulturelle Kompetenz**Biechele, Markus/Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Bischof, Monika/Kessling, Viola/Krechel, Rüdiger (1999): Landeskunde und Literatur. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Erdmenger, Manfred (2006): Das landeskundliche Curriculum. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 434-440.

Schmidt, Sabine/Schmidt, Karin (Hg.) (2007): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.

**ICT & Mediendidaktik**

Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.ührung. Berlin: Erich Schmidt.

Hegelheimer, Volker/Knierim, Markus (2006): Das World Wide Web im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Pe-ter Lang. S. 293-299.

Jung, Udo O.H. (2006a): Audio- und Videoplayer: Zum Einsatz von Produktmedien. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 245-256.

Jung, Udo O.H. (2006b): Die Prozessmedien Rundfunk, Fernsehen, Videotext. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 277-280.

Trad, Ahmed Rafik (2001): Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation: ein Beitrag zur Lan-deskundedidaktik im DaF-Studium. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.

**UDL**

SIHO, Universal Design for Learning: siho.pxl.be/**udl**

**Fortbildung**

* Seminare
	1. Goethe Institut: <https://www.goethe.de/de/spr/unt.html>
	2. Institut für internationale Kommunikation: <http://www.iik-duesseldorf.de>
	3. Deutsche Welle: <http://www.dw.de>
* Mailinglisten:
	1. Cornelsen: http://www.cornelsen.de/newsletter
	2. Goethe Institut: <https://www.goethe.de/de/new.html>
	3. IIK newsletter: <http://www.iik-duesseldorf.de/infoabo.php3>
	4. Klett: <http://www.klett.de/newsletter>
	5. Lehrer-Online: <http://www.lehrer-online.de/newsletter_abonnieren.php?sid=81306472353954852141249794980050>