

Tilburg University

Lernen für Europa

Kroon, S.; Roselaar, T.; Vallen, T.

Published in:

Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium

Publication date:

1999

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Kroon, S., Roselaar, T., & Vallen, T. (1999). Lernen für Europa: Anmerkungen zur Entwicklung eines interkulturellen Lesekurses Niederländisch für Deutsche. In G. Kischel, & E. Gothsch (Eds.), *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium* (pp. 161-170). Fern Universität.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LERNEN FÜR EUROPA

ANMERKUNGEN ZU EINEM INTERKULTURELLEN LESEKURS NIEDERLÄNDISCH FÜR DEUTSCHE

SJAAK KROON / TJITS ROSELAAR / TON VALLEN

1 EINFÜHRUNG

Im Rahmen des Lingua-Projekts *Lernen für Europa* (1995-1998) wurde von Mitarbeitern des Sprachenzentrums und der Forschungsgruppe 'Sprache und Minderheiten' der Universität Tilburg in Zusammenarbeit mit Mitarbeitern der Fachbereiche Informatik und Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften der FernUniversität Hagen und der Open Universiteit in Heerlen (Niederlande) ein interkultureller Lesekurs Niederländisch für das Fernstudium entwickelt. Parallel zu diesem Unternehmen und im Rahmen desselben Projekts wurde von Mitarbeitern der Universität Odense (Dänemark) ein interkultureller Lesekurs Dänisch für Deutsche entwickelt.

Dieser Beitrag befaßt sich mit einigen grundsätzlichen Überlegungen zur Entwicklung des niederländischen Lesekurses. Dabei werden hauptsächlich sprachpolitische (Abschnitt 2), soziolinguistische (Abschnitt 3), interkulturelle (Abschnitt 4) und lesetheoretische Fragen (Abschnitt 5) diskutiert. In Abschnitt 6, zum Schluß, wird kurz der Aufbau des Lesekurses erörtert.

Dr. Sjaak Kroon

Tjits Roselaar

Dr. Ton Vallen

Katholieke Universiteit

Brabant

Tilburg

Niederlande

2 MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHPOLITIK IN EUROPA

Im Oktober 1998 meldete die niederländische Tageszeitung *NRC-Handelsblad*, daß die friesische Gemeinde Lemsterland in Bezug auf eine Bitte der Stiftung *Nederlands-Duitse Dialoog*, deutsche Übersetzungen von Gemeinderatsunterlagen über Erholungsanliegen anzu fertigen, negativ entschieden hat. Solche Übersetzungen sollten ein Service sein für die schätzungsweise 1.500 Deutsche, die im 8.500 Einwohnern zählenden Fischerdorf Lemmer ein eigenes Ferienhaus besitzen. Die Gemeinde stellt zwar schon einige deutsche Informationsbroschüren über permanente und nicht-permanente Bewohnung dieser Häuser zur Verfügung, findet aber eine deutsche Übersetzung von Gemeinderatsunterlagen vorläufig nicht nötig. Die Unterlagen sind nur auf Niederländisch zu haben. Im Herbst 1998 berichteten alle belgischen Zeitungen über ein vergleichbares Ereignis in der flämischen Gemeinde De Panne. Dort handelte es sich um die reguläre Übersetzung von allgemeinen gemeindlichen Informationen vom Niederländischen ins Französische für die vielen französischen Touristen und ebenfalls die Besit-

zer von Ferienhäusern. Nach heftigen Diskussionen (sogar auf nationalem Niveau, wie das in Belgien bei niederländisch-französischen Fragen üblich ist), wurde auch dort die gleiche Entscheidung getroffen wie in Lemsterland.

Die Entscheidung der beiden Gemeinden ist eine sprachpolitische Entscheidung. Konfrontiert mit einem 'Sprachproblem', das letzten Endes mit der politischen Vereinigung Europas zusammenhängt, wählen sie eine klare Position: vorläufig keine deutschen bzw. französischen Übersetzungen. Das Problem von Lemsterland und De Panne ist übrigens kein isoliertes Problem. Die ökonomische, finanzielle und politische Vereinigung Europas und die damit zusammenhängenden Prozesse von Internationalisierung und Austausch bringen Prozesse von Sprachkontakt mit sich. Dieser Sprachkontakt führt zu individuellen und politischen Reaktionen und zu Veränderungen im Stellenwert und Gebrauch der Sprachen Europas (Kroon 1998).

Das vereinigte Europa wird als Folge von internen und externen Internationalisierungsprozessen ein prinzipiell mehrsprachiges Europa sein, ein Europa von autochthonen und allochthonen Minderheitssprachen und von großen, mittelgroßen und kleinen nationalen Mehrheitssprachen. In wieweit diese gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sich in der Sprachbeherrschung und im Sprachverhalten der Bürger widerspiegeln wird, ist noch unklar. Wo der nationale Kontext als Folge von Globalisierungsprozessen immer unklarer wird und zugleich der internationale Kontext der Europäischen Union für viele Bürger noch nicht wirklich konkret ist, liegt die Identifikation des Bürgers mit der direkten Umwelt und der dazugehörigen Regionalsprache oder Minderheitssprache auf der Hand. Ebenso gut ist es aber möglich, daß ein Teil der Bürger sich wohl mit der EU identifiziert und sich letzten Endes, anstelle oder neben der eigenen Nationalsprache, für eine der sich als *lingua franca* herausbildenden großen nationalen Sprachen wie English, Deutsch oder Französisch entscheidet. Empirische Forschung, die zeigt, welche der beiden Möglichkeiten in Bezug auf Sprachhaltungen und Sprachgebrauchsgewohnheiten von Individuen und Gruppen am nächsten liegt, gibt es bisher nicht. Die Entwicklung einer adäquaten europäischen Sprachpolitik ist aber ohne solche Einsichten nicht gut möglich. Eine andere wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist die der Definition und Qualität der Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger.

2 TEILKOMPETENZEN ALS ZIEL EINER EUROPÄISCHEN MEHRSPRACHIGKEITSPOLITIK

Eine der schwierigsten Fragen in der Mehrsprachigkeitsforschung betrifft die Definition von Mehrsprachigkeit. Die in diesem Zusammenhang gemachten Vorschläge befinden sich immer irgendwo auf dem Kontinuum zwischen den Extremen von *full bilingualism* und *incipient bilingualism*. Beide Extreme sind übrigens bis jetzt auch nicht endgültig definiert. Eine erste wichtige Frage in dieser Hinsicht ist, wo Monolingualismus aufhört und Bilingualismus anfängt (also wo die Grenze zwischen beiden liegt) und ob vollständige Zweisprachigkeit faktisch nicht eine Idealisierung ist, weil Sprachfertigkeiten immer von den Bereichen oder Domänen abhängig sind, worin sie entwickelt werden (Baker 1996). Eine andere wichtige Frage ist zum Beispiel, ob im Falle einer mehr oder weniger vollständigen Zweisprachigkeit alle vier Sprachfertigkeiten - Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben - in beiden Sprachen gleich gut beherrscht werden müssen, oder ob es auch möglich ist, von Zweisprachigkeit zu reden, wenn nur die mündlichen oder die schriftlichen Fertigkeiten in einer anderen Sprache beherrscht werden. Diese letzte Frage gewinnt noch an Relevanz, wenn man als Ziel einer europäischen Sprachpolitik

statt Zweisprachigkeit Mehrsprachigkeit definiert. Wieviel und welche Sprachbeherrschung braucht der Mensch, um ihn als 'mehrsprachig' bezeichnen zu können?

Das Ziel einer vollständigen produktiven und rezeptiven Mehrsprachigkeit aller europäischen Bürger in allen europäischen Sprachen ist völlig illusorisch. Eine mögliche Lösungsrichtung liegt in der Einschränkung der Zahl der zu lernenden fremden Sprachen. Hier könnte man Auswahlkriterien benutzen wie die Größe der Sprache (nach inter- und intranationalen Sprecherzahlen), die Wichtigkeit der Sprache (in ökonomischer, politischer, historischer oder kultureller Hinsicht), und die Nähe der Sprache (in räumlicher, linguistischer oder einstellungsbezogener Hinsicht). Aber welches Auswahlkriterium auch benutzt wird, die Anzahl der vollständig zu erwerbenden Sprachen bleibt immer beschränkt.

Eine andere Lösungsrichtung zielt auf den Erwerb von Teilkompetenzen in mehreren Sprachen statt vollständiger Beherrschung. Konkret ist dabei die Idee, in mehreren Sprachen eine mündlich und/oder schriftlich rezeptive Beherrschung zu erreichen, also Sprachen verstehen und lesen zu lernen. Dadurch wäre es möglich, in der internationalen sprachlichen Auseinandersetzung die eigene Sprache produktiv und gleichzeitig die Sprachen der anderen rezeptiv einzusetzen (Commissie 1995). Bei einer solchen wechselseitig akzeptierten Mehrsprachigkeitsdefinition könnten die internationalen Kommunikationsmöglichkeiten erheblich vergrößert werden bei einer gleichzeitigen erheblichen Reduzierung des Sprachlernaufwands.

Die genaue Wahl der zu lernenden Teilkompetenz(en) hängt natürlich mit den Zielen der betroffenen Sprachlerner zusammen. Die deutschen oder französischen Touristen, die sich nur während ein paar Wochen im Jahr in Lemsterland bzw. De Panne aufhalten, könnten sich auf die mündlich-rezeptive Beherrschung des Niederländischen beschränken. Solchen Deutschen aber, die sich in Lemsterland niederlassen wollen, die daher an offiziellen Unterlagen zu diesem Thema interessiert sind, dürfte außerdem mit einer schriftlich-rezeptiven Beherrschung des Niederländischen gedient sein. Das Fazit ist hier, wie in jeder Unterrichtssituation, daß die Definition der Lernziele und der Mittel, wie diese zu erreichen sind, sich direkt an die zu formulierenden Bedürfnisse anschließen sollten.

In dem in diesem Beitrag vorgestellten niederländischen Lesekurs für Deutsche ist das Erreichen einer bestimmten Art von Lesefertigkeit im Niederländischen das zentrale Lernziel. In einem spezifischeren Sinne handelt es sich dabei um eine durch ein Fernstudium zu erwerbende sogenannte interkulturelle Lesekompetenz.

In Bezug auf den Bedarf des Erlernens des Niederländischen durch Deutsche ist es noch interessant darauf hinzuweisen, daß die Zahl der Studenten, die im Jahre 1998 in Deutschland mit dem Niederländisch-Studium angefangen haben, erneut stark angestiegen ist. Das trifft besonders für die Universitäten im Grenzgebiet zu (zum Beispiel in Köln, Münster und Oldenburg). In Köln studieren zur Zeit 700 Studenten Niederländisch als Hauptfach. Viele wollen versuchen, als Deutschlehrer in den Niederlanden oder Belgien (wo es einen großen Mangel an Deutschlehrern gibt) eine Stelle zu erhalten. Außerdem gibt es an der Kölner Universität noch etwa 100 Jura- und Medizinstudenten, die Niederländisch als Nebenfach studieren. Letztere sind vor allem dazu motiviert, weil sie sich nach ihrem Studium als Arzt bzw. als Jurist in den Niederlanden oder Belgien niederlassen wollen (*Leeuwarder Courant* 7.11.1998). Für den Erwerb von spezifischen niederländischen Teilkompetenzen ist besonders letztere Gruppe als Zielgruppe - auch für das Fernstudium - sehr interessant.

4 INTERKULTURALITÄT UND MEHRSPRACHIGKEIT

Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sind verwandte Begriffe. Die Kultur einer Gesellschaft oder Gruppe wird namentlich in ihrer Sprache materialisiert. Durch die Sprache kann man die Kultur einer Gruppe, das heißt die Art und Weise, wie sich diese mit der Welt auseinandersetzt, kennenlernen. Im politisch, ökonomisch und finanziell vereinigten Europa ist neben Sprachkontakt auch Kulturkontakt ein alltägliches Phänomen. Wie aber 'lernt' und 'lehrt' man die anderen Kulturen? Wie definiert man kulturelle Kompetenz und wie ist sie zusammengesetzt? Ist da der Unterschied zwischen vollständiger Beherrschung und Teilkompetenzen, wie bei der Sprachbeherrschung, ebenfalls sinnvoll oder gilt es, ganz andere Strategien zu entwickeln?

Wie bereits angedeutet, haben wir mit dem Lesekurs Niederländisch für Deutsche eine bestimmte Art von Lesefertigkeit verbunden, nämlich 'interkulturelle' Lesefertigkeit. Die Absicht des Lesekurses ist es, niederländische Lesefertigkeiten und interkulturelle Fertigkeiten in Bezug auf die niederländische Gesellschaft integriert zu ermitteln. Wenn man eine solche Position wählt, gibt es zwei Möglichkeiten. Man kann, wie das im Fremdsprachenunterricht oft geschieht, den Inhalt des Lesekurses mit 'typisch niederländischen' landeskundlichen Themen ausstatten - also mit vielen Tulpen, Holzschuhen, Fahrrädern, Käse und 'Koffieshops'. Die Ermittlung einer solchen sehr statischen, klischeehaften und stereotypisierenden Kulturdefinition ist in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft aber obsolet. Statt 'typisch' niederländischer Kultur und niederländischer kultureller Kompetenz wird im Lesekurs deshalb interkulturelle Kompetenz mit als Lernziel definiert. Diese wird dadurch materialisiert, daß der Lesekurs aufgebaut ist auf authentischen und bearbeiteten niederländischen Texten über interkulturelle Themen, das heißt Texten, die sich mit den vielen aktuellen Themen und den verschiedenen Aspekten der heutigen multikulturellen niederländischen Gesellschaft auseinandersetzen: Themen wie zum Beispiel interkulturelle Kommunikation, Migration, Mehrsprachigkeit in der multiethnischen Gesellschaft, Mehrsprachigkeit und Unterricht, Minderheitenpolitik, der Islam und seine Institutionen in den Niederlanden, Minderheiten auf dem Arbeitsmarkt usw. Die authentischen Texte im Lesekurs stammen aus dem Kurs *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving* (Ethnische Minderheiten und die multikulturelle Gesellschaft; Penninx, Münstermann & Entzinger 1998) von der niederländischen *Open Universiteit* in Heerlen.

Der Erwerb einer interkulturellen Kompetenz wird auch materialisiert in dem Glossar, das zum Lesekurs gehört, und in der Art und Weise, wie damit im Rahmen des Kurses gearbeitet wird. In diesem Glossar werden die wichtigsten Begriffe, die in den Niederlanden im Minderheitenbereich verwendet werden, inhaltlich in ihrem spezifischen niederländischen Kontext ausführlich auf Niederländisch umschrieben. Außerdem müssen die Studenten einige Male Aufgaben machen, die auf einen inhaltlichen Vergleich von dem Gebrauch der Glossarbegriffe in der niederländischen und der deutschen Gesellschaft zielen. Eine solche Aufgabe besteht darin, daß die Studenten für jeden niederländischen Glossarbegriff ein deutsches Äquivalent suchen und dieses auf die gleiche Art und Weise wie im niederländischen Glossar auf Deutsch umschreiben müssen. Oft wird es möglich sein, ein tatsächliches Äquivalent im Deutschen zu finden, manchmal aber auch nicht. Im letzten Falle müssen die Studenten erklären, was der Grund dafür ist oder sein könnte. In beiden Fällen dienen natürlich die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen der deutschen und niederländischen multikulturellen Gesellschaft als wichtigster Erklärungsgrund.

Auch wenn die benutzten Texte, namentlich in den zwei ersten Teilen des Lesekurses, in didaktischer Hinsicht bearbeitet wurden, um sie auch für Anfänger sprachlich zugänglich zu machen, wird es klar, daß die Wahl der Texte und ihr Schwierigkeitsgrad ein bestimmtes Niveau bei den Kursteilnehmern voraussetzt. Dieses (akademische) Niveau bezieht sich dabei nicht auf Niederländischkenntnisse, sondern auf Sprachlernfertigkeit und metalinguistisches Bewußtsein.

5 LESETHEORETISCHER ANSATZ

Bis in die achtziger Jahre wurden zwei entgegengesetzte Theorien zur Struktur des Leseprozesses vertreten. Der Unterschied zwischen beiden Theorien betrifft die Richtung, in der der Leseprozeß sich vollzieht. Nach der sogenannten *bottom-up*-Theorie verläuft der Leseprozeß 'von unten nach oben' (aufsteigende Verarbeitung). Man geht davon aus, daß Lesen bei der Wahrnehmung des graphischen Inputs (die Buchstaben) anfängt und danach in separaten Schritten (Buchstabencluster, Wörter, Wort- und Satz-teile) immer weiter aufsteigt zu den mehr zentralen, kognitiven Prozessen des inhaltlichen Verstehens (Thomassen, Noordman & Eling 1991). Darum wird der Leseprozeß in dieser Theorie auch als datengesteuert oder textgesteuert bezeichnet. Eine wichtige Annahme dabei ist, daß der Prozeß schrittweise verläuft: erst die Buchstaben, dann die Wörter, dann die Sätze. Dabei beeinflussen die sogenannten 'niedrigeren Prozesse' (Buchstaben- und Worterkennung) die 'höheren Prozesse' (Begreifen von Sätzen und größeren Texteinheiten), während eine Beeinflussung von 'oben' nach 'unten' ausgeschlossen ist. In der *bottom-up*-Theorie wird Lesen als ein passiver, technischer Prozeß betrachtet. Ein guter Leser hat die Buchstaben- und die Worterkennung automatisiert; die Information wird schnell und exakt verarbeitet. Eine Steuerung von Seiten des Lesers gibt es dabei nicht.

Die Leseübungen, die zu dieser Theorie des Leseprozesses gehören, zielen auf die Beschleunigung der Verarbeitung der graphischen Information (Bossers 1996). Es handelt sich um:

- Übungen zum schnellen Erkennen von im Niederländischen existierenden und nicht existierenden Buchstabenkombinationen und Wörtern;
- Übungen zum Aufgliedern von Sätzen in bedeutungsvolle Wortgruppen;
- Übungen zum intensiven Lesen;
- Übungen zum wiederholten und schnellen Lesen;
- Übungen zum Lautlesen.

Nach der *top-down*-Theorie verläuft der Leseprozeß 'von oben nach unten' (absteigende Verarbeitung). Auf Grund von Kontextinformationen, Hintergrundwissen und 'Informationen aus eigenem Besitz' (Westhoff 1987) und vielleicht auch von einigen visuellen Wortmerkmalen macht der Leser erst eine Voraussage über das Gelesene. Danach macht er eine so minimal mögliche Analyse der graphischen Information zur Prüfung dieser Voraussage. Der Leseprozeß wird in dieser Theorie deshalb auch als lesergesteuert oder kenntnisgesteuert bezeichnet.

Der Leser hat eine aktive Rolle. Er steuert selbst den Prozeß an und versucht auf effizienteste Weise zum Verständnis des Textes zu gelangen. Das macht er nicht, indem er alle Buchstaben und alle Wörter liest. Er liest gerade soviel, daß er seine Voraussage kontrollieren kann. Ein guter Leser überspringt also viele Wörter und liest selektiv: er ist ein

geübter, treffsicherer Voraussager. Der schwache Leser dagegen verarbeitet einen Text Wort für Wort. Leseübungen, die zu dieser Theorie des Leseprozesses gehören, zielen vor allem auf die Vergrößerung der Zweckmäßigkeit des Lesens (Bossers 1996). Es sind:

- ❑ Übungen zum Erlernen und Anwenden von Voraussagestrategien;
- ❑ Übungen zum Vergrößern der Voraussagefertigkeit;
- ❑ Übungen zum voraussagenden Lesen auf Wort-, Satz- und Textebene;
- ❑ Übungen zum extensiven Lesen: globales Lesen (*skimming*) und selektives Lesen (*scanning*);
- ❑ Übungen zum Erlernen und Anwenden von Lesestrategien.

Die *top-down*-Theorie hatte einen großen Einfluß auf den Fremdsprachenunterricht (Westhoff 1981) und auf den Zweitsprachenunterricht.

Keine dieser beiden Theorien zum Ablauf des Leseprozesses hat sich als befriedigend erwiesen. Nach Bossers (1996) geht aus der jüngeren Forschung hervor, daß - im Gegensatz zu den Annahmen in der *bottom-up*-Theorie - Teilprozesse nicht nacheinander, sondern gleichzeitig stattfinden. Erfahrene Leser benutzen gleichzeitig allerlei Arten von Kenntnissen, um einen Text sinnvoll zu interpretieren. Das geschieht aber erst, nachdem der graphische Input analysiert worden ist, das heißt, nachdem die Wörter identifiziert sind.

Außerdem stellt sich heraus, daß - im Gegensatz zu den Annahmen der *top-down*-Theorie - erfahrene Leser nahezu alle Wörter eines Textes lesen und keineswegs viele Wörter überspringen. Es trifft zu, daß ihre Worterkennung weitgehend automatisiert ist. Sie können also sehr schnell und exakt Wörter identifizieren. Natürlich genügt eine schnelle Worterkennung nicht zum Erreichen eines guten Textverständnisses, aber sie gibt dem Leser Gelegenheit, sich während des Lesens statt auf die Identifizierung von Wörtern auf 'höhere' kognitive Prozesse (das Verstehen des Inhalts) zu konzentrieren.

Weil beide Theorien des Leseprozesses zu Problemen führten, haben einige Forscher eine interaktive Theorie des Leseprozesses vorgeschlagen, in der die wichtigsten Merkmale der beiden existierenden Theorien kombiniert wurden (Bossers 1996). Eine solche Theorie geht davon aus, daß der Leser versucht, auf Grund seiner Kenntnisse der analysierten graphischen Information eine möglichst plausible Interpretation zu geben. Dabei setze er alle Kenntnisse, die er zur Verfügung hat, gleichzeitig und nicht separat ein. Auch verwendet er nicht eine bestimmte Art von Kenntnissen (z.B. lexikalische) bei einem bestimmten Prozeß (z.B. der semantischen Analyse eines Satzes). Der Leseprozeß verläuft dann also im Prinzip *bottom-up*, aber er kann durchaus teilweise auch *top-down* ablaufen. Für den Unterricht bedeuten diese Einsichten, daß man nicht einseitig *bottom-up* oder *top-down*-Fertigkeiten trainieren soll, sondern sich auf den Ausbau beider Arten von Fertigkeiten konzentrieren muß.

Der niederländische Lesekurs *Lernen für Europa* hat die folgenden (Lese)Unterrichtsziele (nach Bossers 1996):

1. *Der schnelle Aufbau eines rezeptiven Grundwortschatzes, der die häufigsten Wörter des Niederländischen in Bezug auf spezifische interkulturelle Themen enthält.*

Auf Grund der Entscheidung, nur die niederländische Lesefertigkeit zu verbessern, wurde kein ausführliches Wortschatzprogramm in den Kurs aufgenommen. Der Leser braucht einen passiven Wortschatz, der nur auf das Lesen zielt; es wird kein Transfer auf andere Sprachfertigkeiten angestrebt. Als Hilfsmittel zum Lesen steht ein Wörterbuch zur Verfü-

gung, das mit den Texten und Aufgaben direkt verbunden ist und mit einem Mausklick aktiviert werden kann.

2. Die Automatisierung der Erkennung von Wörtern, die zu diesem Grundwortschatz gehören.

Aus Forschungsergebnissen geht hervor, daß Fremdsprachenleser Texte in zwei Runden lesen: in der ersten Runde schauen sie sich relativ lange die Bedeutung von einzelnen Wörtern an; in der zweiten Runde konzentrieren sie sich auf die Bedeutung des ganzen Satzes. Erstsprachenleser machen diese zwei Aktivitäten zur gleichen Zeit. Es stellt sich heraus, daß Fremdsprachenleser Wörter schneller erkennen, wenn diese öfter vorkommen, und daß sie davon profitieren, wenn die Worterkennung automatisiert wird. Darum wurde im Kurs versucht, häufig vorkommende Wörter über spezifische interkulturelle Themen öfter zu benutzen und nicht zu viele neue Wörter gleichzeitig anzubieten.

3. Die Beherrschung der Grundregeln der niederländischen Grammatik.

Neben dem Wortschatz spielen auch die grammatischen Kenntnisse des Lesers eine Rolle. Im Lesekurs wird eine Basisgrammatik des Niederländischen angeboten, die den Leser beim Lesen unterstützt. Bei mehreren Aufgaben in Teil 1 und 2 des Kurses wird auf relevante Teile der Grammatik verwiesen. Außerdem wird dem Leser geraten, bevor er mit dem wirklichen Lesen anfängt, die Grammatik, die auch eine kleine Lesegrammatik (Tips zum Lesen niederländischer Texte) enthält, gründlich zu studieren.

4. Die gute Beherrschung und Benutzung während des Lesens von Wörtern und Ausdrücken, die Bedeutungszusammenhänge und funktionale Zusammenhänge verdeutlichen.

Neben dem Wortschatz und der Grammatik muß der Leser auch Bedeutungszusammenhänge zwischen Sätzen und zwischen größeren Textteilen kennen. Der Leser muß auf Satzebene wie auf Textebene verstehen, wie die verschiedenen Teile eines Textes zusammen zu einem größeren Ganzen zusammengefügt sind. Auf Satzebene sind die Sätze eines Textes durch Verweiswörter und Verbindungswörter miteinander verbunden.

Weiter sind Texte auch auf eine mehr globale Weise organisiert. Der zweite Absatz eines Textes kann zum Beispiel als Erklärung des ersten Absatzes fungieren, oder der erste Absatz bildet die Fragestellung. Der zweite, dritte und vierte geben Argumente für und wider, und der fünfte die Schlußfolgerung. Diese funktionalen Zusammenhänge werden zum Beispiel sichtbar gemacht durch die Benutzung von Signalwörtern.

Das Niederländische und das Deutsche unterscheiden sich weder im Gebrauch von Verweis- und Verbindungswörtern, noch in Organisationsmustern auf Textebene. Natürlich sind die Wörter, die zu diesem Zweck benutzt werden, verschieden. Darum werden das Erkennen und der Gebrauch von Verweis-, Verbindungs- und Signalwörtern im ersten Teil des Kurses ausführlich erörtert und geübt.

5. Die möglichst effiziente Benutzung von schon vorhandenen Vorkenntnissen zum Thema des Textes.

Eine der bekanntesten *top-down*-Fertigkeiten ist das Machen von Voraussagen zum Textinhalt, sowohl vor als beim Lesen. Ein Leser benutzt dabei schon vorhandene Kenntnisse zur Vereinfachung und Beschleunigung des Lesens, zum Beispiel, indem er, bevor er mit dem Text anfängt, über das Thema nachdenkt und sich seine Erwartungen zum Inhalt des Textes ausmalt. Während des Lesens kann die Benutzung von Hintergrundkenntnissen

helfen, fehlende Informationen zu ergänzen und herzuleiten. Zum Textverständnis ist es notwendig, daß der Leser den Inhalt des Textes mit seinem eigenen Wissen verbindet (Silberstein 1994).

Im Lesekurs werden darum sogenannte *pre-reading*-Aufgaben angeboten. Jedem Thema (im Teil I) und jedem Text (in Teil II) gehen eine oder mehrere *pre-reading*-Aufgaben voraus, die als Aufwärmer zur Vorbereitung des Lesers auf das Thema des Textes gemeint sind. Erst nach der Lösung dieser Aufgaben ist der Text zugänglich.

Im Vorangehenden sind einige Faktoren erörtert worden, die das Textverständnis beeinflussen können. Dennoch reicht die Anwendung dieser Kenntnisse und Fertigkeiten allein nicht aus, um gut lesen und verstehen zu können. Vor allem ist wichtig, daß zum Lesen metakognitive Fertigkeiten erforderlich sind: der Leser muß nachdenken bei dem, was er macht und das Lesen auf strategische Weise angehen. Er muß sich fragen, warum er etwas liest, wie er das tun wird, was er machen kann, wenn er etwas nicht versteht, was er machen kann, damit er den Text behält, und so weiter. Im niederländischen Lesekurs wird der Entwicklung dieser metakognitiven Fertigkeiten (wie Textorientierung, Planung, Überwachung und Kontrolle des Prozesses) in Anbetracht des hohen (akademischen) Niveaus der Zielgruppe, von der erwartet werden kann, daß sie solche Fertigkeiten bereits beherrscht und anwendet, keine Aufmerksamkeit geschenkt.

6 ZUM AUFBAU DES NIEDERLÄNDISCHEN LESEKURSES

Der niederländische Lesekurs ist ein interaktives, digitales informations- und kommunikationstechnologisches Programm für Deutschsprachige, die sich im Rahmen ihres Studiums, ihrer Arbeit oder allgemein für interkulturelle Themen interessieren. Das Programm enthält authentische und bearbeitete niederländische Texte aus dem Bereich der interkulturellen Studien in den Niederlanden. Die Texte werden auf Niederländisch angeboten und sind in einem Lesekurs integriert. Das Programm ist für die Benutzung im Selbststudium bestimmt.

Ziel des Kurses ist es, in rund 160 Stunden interkulturelle Lesekompetenz zu erwerben: einerseits vergrößert der Benutzer seine interkulturelle Kompetenz, andererseits erwirbt oder verbessert er eine Lesefertigkeit im Niederländischen. Die interkulturelle Kompetenz wird durch den Inhalt der Texte gefördert, die interkulturelle Themen behandeln. Durch die Bearbeitung der Aufgaben zu den Texten wird der Benutzer dazu angeregt, über interkulturelle Kontexte zu reflektieren, zum Beispiel, wenn er Vergleiche zwischen der niederländischen Situation und der Situation im eigenen Land anstellt, Voraussagen zu Textthemen macht oder auf Themen zurückblickt.

Die Lesekompetenz wird auf zwei Weisen gefördert. Einerseits gilt es Strategien, durch die der Leser möglichst effizient zum Verständnis des Textes kommt, zu erlernen und anzuwenden. Der Leser wird stimuliert, Voraussagestrategien zu benutzen, zum Beispiel indem er Erwartungen zum Satzverlauf und Textinhalt formuliert und diese dann kontrolliert. Auch wird der Leser im Gebrauch von Lesestrategien trainiert, indem er angehalten wird, Zusammenhängen zwischen Sätzen und textstrukturierenden Elementen, impliziten Zusammenhängen in Texten, Hauptlinien in Texten, Textaufbau und dem Raten von unbekanntem Wörtern nachzugehen. Der Erweiterung des Wortschatzes wird, wie bereits ausgeführt, weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Der Leser bildet einen rezeptiven Wortschatz, der auf dem Korpus der interkulturellen Texte basiert. Die Texte zielen aber nicht primär auf das Erlernen neuer Wörter. Empfehlungen, alle unbekanntem Wörter aus einem Text herauszuschreiben, diese zu behalten oder zu lernen, kommen daher nicht vor.

Es ist auch nicht notwendig, die Texte bis ins Detail zu begreifen. Zur Unterstützung beim Lesen der Texte und der Bearbeitung der Aufgaben kann ein mit den Aufgaben und Texten verbundenes Wörterbuch benutzt werden.

Der niederländische Lesekurs besteht aus drei Teilen, die eine große Anzahl von Texten enthalten, die in Schwierigkeit und Länge ansteigen. Hieraus geht hervor, daß der Kurs in der angebotenen Reihenfolge gemacht werden muß. Benutzer, die schon eine gewisse Sprachfertigkeit besitzen, können sofort mit Teil II des Kurses anfangen.

Teil I ist der Lesekurs für Anfänger. Die Texte in diesem Teil beziehen sich auf drei interkulturelle Themen: *'Migration'*, *'Minderheitenpolitik'* und *'Unterricht'*. Jedes Thema umfaßt mehrere kurze und einfache Texte. Allmählich werden die Texte immer länger und komplexer. Sie sind nach Schwierigkeitsgrad angeordnet. Jedes Thema fängt mit einer oder mehreren *pre-reading*-Aufgaben an. Zu jedem Text gibt es einige Verarbeitungsaufgaben (*while-reading*-Aufgaben). Jedes Thema endet mit einer oder mehreren *post-reading*-Aufgaben, die als Rückblick auf das ganze Thema zu verstehen sind. In den *post-reading*-Aufgaben kann der Leser auf seine früheren Voraussagen und Erwartungen zu den Texten zurückgreifen und diese mit der neuen (gerade erst gelesenen) Information abgleichen.

Die Texte basieren auf authentischem Material, das aber dem Anfangsniveau von Lesern mit Deutsch als Muttersprache angepaßt wurde. Im ersten Teil wird der Wortschatz, das Erlernen von Lesestrategien und das Textverständnis geübt. Die Aufgaben zielen auf voraussagendes, globales und intensives Lesen.

Teil II ist der Lesekurs für Fortgeschrittene. Dieser Teil besteht aus vier längeren Texten: *'Migration in die Niederlande'*, *'Die Niederlande als mehrsprachige Gesellschaft'*, *'Mehrsprachigkeit und Unterricht'* und *'Allochthone Frauen'*. Diese Texte sind bearbeitete authentische Texte, die die Leser auf die schwierigen und ausführlichen Fachtexte in Teil III vorbereiten.

Auch in Teil II macht der Leser zur Einführung des Themas zuerst einige *pre-reading*-Aufgaben, bevor er mit dem Lesen des Textes anfängt. Mittels einer großen Varietät von Verarbeitungsaufgaben wird der Leser durch die Texte geführt. Selbstverständlich gibt es auch hier viele Aufgaben zum Inhalt und zur Struktur der Texte. Die Aufgaben zielen auf voraussagendes Lesen, globales Lesen, intensives Lesen und kritisches Lesen. Es wurde versucht, eine große Varietät von Aufgaben aufzunehmen. Das Vorhandensein einer Aufgabe wird im Text mit einem interaktiven (das heißt beim Anklicken zur betreffenden Aufgabe führenden) Stern und der Nummer der Aufgabe verdeutlicht.

Teil III enthält zehn authentische Texte aus dem Kurs *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving* (Penninx, Münstermann & Entzinger 1998) der niederländischen *Open Universiteit* in Heerlen. In den Texten wird eine große Zahl von sehr unterschiedlichen Aspekten der multikulturellen niederländischen Gesellschaft ausführlich dargestellt und mit Beispielen erläutert. Die Texte enthalten keine Bearbeitungsaufgaben. Zum gesamten dritten Teil des Lesekurses gehört ein textabhängiges elektronisches niederländisch-deutsches Wörterbuch.

Das Programm bietet dem Benutzer beim Lesen einige wichtige Hilfsmittel. Anhand einer großen Zahl von Aufgaben wird der Leser durch die Texte der Teile I und II geführt. Zur Unterstützung des Lesens und des Lösen der Aufgaben können eine kleine elektronische Lese- und Textgrammatik und ein elektronisches Blitzwörterbuch, das mit den Aufgaben und Texten direkt verbunden ist, benutzt werden. In Teil I können außerdem die niederländischen Instruktionen auf Deutsch angeklickt werden. Auch ist es möglich, sich die Studientexte anzuhören. Schließlich steht ein fachwissenschaftliches Glossar zur Verfü-

gung, worin Begriffe, die für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz wichtig sind, ausführlich erklärt und umschrieben werden.

Fast alle Aufgaben sind interaktiv programmiert. Wenn der Benutzer seine Antwort oder Lösung gegeben hat, gibt das System ein *feedback*. Wenn die Lösung als falsch beurteilt wird, erfolgt in den meisten Fällen ein Hinweis, der den Leser auf die richtige Spur bringt. Zu jeder Aufgabe gibt es eine Lösung und eine Erklärung der Lösung.

LITERATUR

Baker, C. (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bossers, B. (1996), Lezen. In: J. Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers & C. van Veen (Hrsg.), *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie*. Handboek voor docenten. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 89-114.

Commissie (1995), *Witboek over onderwijs en opleiding*. Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen.

Kroon, S. (1998), Bouwstenen voor een Europese taalpolitiek. In: *Taalschrift 3*, 36-39.

Penninx, R., H. Münstermann & H. Entzinger (Hrsg.) (1998), *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Silberstein, S. (1994), *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Thomassen, A.J.W.M., L.G.M. Noordman & P.A.T.M. Eling (1991), *Lezen en begrijpen*. De psychologie van het leesproces. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Westhoff, G.J. (1981), *Voorspellend lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Westhoff, G.J. (1987), *Didaktik des Leseverstehens*. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Ismaning: Max Hueber Verlag.