

## Tilburg University

### Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Rahmen der Lehrerausbildung in den Niederlanden

Kroon, S.; Vallen, T.

*Published in:*  
Wissenschaftsforum

*Publication date:*  
2001

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

*Citation for published version (APA):*

Kroon, S., & Vallen, T. (2001). Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Rahmen der Lehrerausbildung in den Niederlanden. In K. Laasner, & B. Santel (Eds.), *Wissenschaftsforum: Migration, Mehrsprachigkeit und wissenschaftliche Ausbildung* (pp. 37-54). Landeszentrum für Zuwanderung NRW.

#### 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.

## **Sjaak Kroon und Ton Vallen**

### Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Rahmen der Lehrerausbildung in den Niederlanden

#### 1 Einleitung

In diesem Beitrag werden wir auf einige Themen eingehen, die für die Lehrerausbildung in der heutigen multiethnischen, multilingualen und multikulturellen Gesellschaft in sprachlicher Hinsicht von Bedeutung sind. Die Darstellung erfolgt anhand der Entwicklungen in diesem Bereich in den Niederlanden. Infolgedessen geben wir als erstes eine kurze Übersicht von den Niederlanden als Einwanderungsland und den damit zusammenhängenden Veränderungen in der Schülerschaft im Primar- und Sekundarbereich (Paragraph 2). Die sprachlichen Konsequenzen dieser demographischen Entwicklungen für den Unterricht, werden in Paragraph 3 besprochen. Im Anschluß werden die wichtigsten Handbücher zum Zweitsprachenunterricht vorgestellt. An diesen kann die Art und Weise aufgezeigt werden, in der in den Niederlanden Lehrer für Niederländisch als Zweitsprache ausgebildet werden und wie in der Lehrerausbildung im allgemeinen der Tatsache Rechnung getragen wird, dass heutzutage viele Schulklassen vielsprachig sind und daher alle Lehrer noch mehr als früher auch eine Aufgabe als Sprachlehrer haben (müßten) (Paragraph 4). In Paragraph 5 stellen wir das neue duale Ausbildungsprogramm zum Experten Niederländisch als Zweitsprache vor, das seit einem Jahr an unserer Universität in Tilburg durchgeführt wird. Im abschließenden Paragraph 6 wird kurz auf die Integration vom Erst- und Zweitsprachenunterricht und auf die Bedeutung der Entwicklung und Durchführung einer Schulsprachenpolitik an allen Schulen eingegangen.

#### 2 Ethnische Diversität in den Niederlanden und im niederländischen Unterricht

Ethnische, kulturelle und sprachliche Variation sind Wesensmerkmale der meisten Gesellschaften. Sie sind aber keineswegs statische Größen. Wie in den meisten anderen EU-Staaten, haben sich als Folge sozial-ökonomisch und politisch bedingter Migrationsprozesse und fortschreitender Internationalisierung die Bevölkerungszusammensetzung und damit die traditionellen Muster der Sprachenvielfalt in den Niederlanden in den letzten Jahrzehnten stark geändert. Zur niederländischen Bevölkerung gehört heute eine große Diversität von manchmal sehr umfangreichen Immigrantengruppen, von denen sich viele in sozialer, ethnisch-kultureller und sprachlicher Hinsicht stark von den traditionellen einheimischen Bevölkerungsgruppen unterscheiden. Manche dieser Immigrantengruppen befinden sich in einer gesellschaftlichen Rückstandsposition und werden daher oft als ethnische Minderheiten angedeutet.

Die Zahlen in Bezug auf den Umfang von Immigrantengruppen sind in den Niederlanden, wie in anderen westeuropäischen Einwanderungsländern, nicht in allen Statistiken die gleichen. Das hängt vor allem damit zusammen, dass mehrere und manchmal sehr unterschiedliche Kriterien zur Identifikation dieser Gruppen benutzt werden. Die in den meisten westeuropäischen Staaten am häufigsten verwendeten Kriterien, Nationalität (im Sinne von Paß) und Herkunftsland, unterliegen infolge von u.a. Einbürgerungsprozessen und Geburten im Immigrationsland in zunehmenden Maße der Erosion. Anwendung dieser Kriterien führt damit zu konservativen Einschätzungen (Extra 1996). Seit 1990 wird aber in den niederländischen Bevölkerungsstatistiken und in den davon abgeleiteten Statistiken des Unterrichtsministeriums auch das sogenannte „kombinierte Geburtslandkriterium“ verwendet. Die Grundlage dieses Kriteriums ist das Geburtsland einer Person selbst und/oder das des Vaters bzw. Mutter. Wenn sich in einem dieser drei Fälle ein anderes Land als die Niederlande ergibt, wird eine Person zum allochthonen Bevölkerungsteil gerechnet. Tabelle 1 zeigt den Umfang und die ethnische Zusammensetzung der niederländischen Bevölkerung am 1.1.96. Daraus kann abgeleitet werden, welche bemerkenswerte Unterschiede durch Anwendung des Nationalitätskriteriums bzw. des kombinierten Geburtslandkriteriums entstehen. Beim Gebrauch des letzteren ergeben sich immer viel größere Immigrantengruppen. Ganz deutlich ist das zum Beispiel bei den Gruppen aus den ehemaligen niederländischen Kolonien im Karibischen Gebiet (Surinam, den Niederländischen Antillen und Aruba). Die Mehrzahl der Surinamer und alle Antillianer/Arubaner haben die niederländische Staatsbürgerschaft, wodurch das Nationalitätskriterium für die Identifizierung dieser Gruppen faktisch unbrauchbar ist.

Tabelle 1: Einwohner der Niederlande am 1. Januar 1996, eingeteilt anhand des Nationalitätskriteriums (Nationalität) und des kombinierten Geburtslandkriteriums (Geburtsland P/V/M) (Quelle: CBS 1997)

Gruppen	Nationalität	Geburtsland P/V/M
Niederländer	14.768.000	12.872.000
Türken	154.000	272.000
Marokkaner	150.000	225.000
Surinamer	15.000	282.000
Antillianer/Arubaner	0	94.000
Griechen	5.000	11.000
Italiener	17.000	32.000
Ehem. Jugoslawien	34.000	56.000
Portugiesen	9.000	13.000
Spanier	17.000	29.000
Kapverdianer	2.000	17.000
Tunesier	2.000	6.000
übrige Allochthone	421.000	1.585.000
<b>Gesamtzahl</b>	<b>15.494.000</b>	<b>15.494.000</b>
Gesamtzahl (ohne Niederländer)	725.000 (=4,7%)	2.622.000 (=17%)

Die oben erwähnten demographischen Veränderungen in der niederländischen Bevölkerungszusammensetzung haben natürlich auch den niederländischen Unterricht nicht unberührt gelassen. Und auch hier ist es wichtig, welche Kriterien zur Bestimmung von allochthonen Schülergruppen, die einen Anspruch auf spezifische Unterstützung haben, verwendet werden. Auf die Diskussionen darüber können wir hier jetzt nicht eingehen, aber dass es sich dabei in erster Instanz um Immigrantengruppen in einer Rückstandsposition (ethnische Minderheiten) handeln sollte, ist klar. Zur Erläuterung der heutigen Lage im niederländischen Unterricht beschränken wir uns im folgenden auf einige allgemeine Daten in bezug auf den Primar- und Sekundarbereich.

In den Jahren 1993-1997 hat die Zahl der Immigrantenschüler in der Grundschule um mehr als 22 Prozent zugenommen, während in der gleichen Periode die Zahl der autochthonen Schüler um nur 3,8 Prozent angestiegen ist. Im Schuljahr 1996/97 waren an fast 80 Prozent der niederländischen Grundschulen Immigrantenkinder am Unterricht beteiligt. Es handelte sich dabei um mehr als 205.000 Kinder, was etwa 13,5 Prozent der gesamten Schülerschaft ist. Die Zahl der Grundschulen mit einem hohen Anteil (über 30 Prozent) von Immigrantenschülern ist im Schuljahr 1996/97 bis auf 14 Prozent der Schulen mit Immigrantenschülern angestiegen (Stijnen/Vallen 1998). Die Mehrzahl dieser letzteren Schulen befindet sich in den großen und mittelgroßen Städten und besonders in den Großstädten Amsterdam, Rotterdam, Den Haag und Utrecht, wo der Zustrom von Schülern in die ersten Grundschulklassen mittlerweile zu etwa 60 Prozent aus Immigrantenkindern besteht. Die neuesten Daten zur Grundschule in diesem Zusammenhang finden sich in der Tageszeitung Trouw vom 19.2.00. Aufgrund eigener Recherchen stellt Trouw fest, dass die Zahl der sogenannten „schwarzen Schulen“, das heißt Schulen mit mehr als 50 Prozent allochthonen Schülern, in den Niederlanden in den letzten Jahren um fast 10 Prozent zugenommen hat. 1996 zählte das Land 458 „schwarze Schulen“, 1999 waren es 500. Eine auf sechs Gemeinden hatte 1999 mindestens eine schwarze Schule. Vor allem in den mittelgroßen und kleineren Städten ist die Zahl dieser Schulen stark gewachsen; dort befinden sich jetzt ungefähr 40 Prozent aller „schwarzen Schulen“, 3 Prozent mehr als im Jahre 1996.

Im Sekundarbereich ist in der Periode 1988-1996 die absolute Zahl der allochthonen Schüler, die laut der gesetzlichen Regelungen einen Anspruch auf spezifische Unterstützung haben, mit 40 Prozent angestiegen, während die Zahl der einheimischen Schüler mit mehr als 10 Prozent abgenommen hat. Das hat zu einem proportionellen Anstieg der allochthonen Schüler von 4 bis auf mehr als 10 Prozent geführt. Obwohl die Teilnahme von Immigrantenschülern an den mittleren und höheren Schultypen des Sekundarbereichs im letzten Jahrzehnt von etwa 25 bis auf 42 Prozent zugenommen hat, sind sie im Vergleich zu den Schülern der einheimischen Mehrheit (67%) in diesem Bereich noch immer stark unterrepräsentiert bzw. überrepräsentiert im berufsvorbereitenden Unterricht (58%) (CBS 1997).

Was die sprachliche Situation im Unterricht betrifft, sind die oben erwähnten demographischen Daten nicht besonders informativ. Für die Organisation und die praktische Durchführung eines gezielten und qualitativ adäquaten Sprachunterrichts für Immigrantenschüler werden viel genauere empirische Daten benötigt über, zum Beispiel, die Sprache(n), die diese Kinder zuhause benutzen oder das Niveau ihrer Erst- und Zweitsprachenbeherrschung. In bezug auf die Frage, welche Sprache(n) Immigrantenfamilien zuhause sprechen, stehen in den Niederlanden auf nationalem Niveau bisher keine Daten zur Verfügung. In den letzten Jahren sind aber erste Instrumente zu diesem Zweck entwickelt und benutzt worden. Aus ersten Forschungsprojekten diesem Bereich geht unter anderem hervor, dass bei 21 Prozent von fast 34.500 befragten Grundschulern in den fünf größten Städten der Provinz Noord-Brabant zuhause eine andere Sprache neben oder statt Niederländisch benutzt wird und dass es sich dabei um insgesamt 66 verschiedene Sprachen handelt. Spitzenreiter sind Türkisch, Arabisch, Berber, Papiamentu und Englisch (Broeder/Extra 1995). Eine vergleichbare, im Primarbereich in der Großstadt Den Haag 1999 durchgeführte Spracherhebung zeigt, dass es sich dort um 49 Prozent der fast 28.000 befragten Grundschüler und um mehr als 110 Sprachen handelt. An der Spitze stehen hier Türkisch, Hind(ustan)i, Arabisch, Berber und Englisch (Van der Avoird/Bontje/Broeder/ Extra/Peijs 2000). Zwei Jahre früher wurden im Sekundarbereich in Den Haag fast 14.000 Schüler befragt, wobei sich herausstellte, dass bei 45 Prozent zuhause eine andere Sprache neben oder statt Niederländisch benutzt wird. Insgesamt wurden 78 verschiedene Sprachen registriert. In einer anderen Reihenfolge (Hind(ustan)i, Englisch, Türkisch, Berber, Arabisch) als bei den Grundschulern wurden die gleichen Sprachen am meisten genannt (Aarssen/ Broeder/Extra 1998). Die Schlußfolgerung kann nur sein, dass viele der heutigen Schüler zwei- oder mehrsprachig und viele der heutigen Schulklassen vielsprachig sind und dass es immer mehr werden (vgl. den höheren Prozentsatz und die größere Zahl von den im Primarbereich von den Schülern in Den Haag genannten allochthonen Sprachen im Vergleich zu dem Sekundarbereich).

Natürlich ist auf diese neu entstandene multiethnische und multilinguale Situation im Unterricht reagiert worden, vor allem als sich herausstellte, dass die meisten Immigranten nicht in ihre Herkunftsländern zurückkehren und dass ihre Kinder im Unterricht viel schlechter abschneiden als ihre einheimischen Altersgenossen aus mehr oder weniger vergleichbaren sozial-ökonomischen Milieus würden. Letzteres traf (und trifft) in besonderem Maße für Schüler aus den ethnischen Minderheiten zu. Seit den neunziger Jahren sind zwar leichte Verbesserungen in den Schulerfolgen von Immigrantenschülern aufgetreten, aber auch anno 2000 muss festgestellt werden, dass trotz vieler bildungspolitischer Maßnahmen, neuer Forschungseinsichten und pädagogisch-didaktischer Innovationen und trotz des großen Einsatzes von Lehrern in der alltäglichen Klassenpraxis, die meisten Immigrantenschüler noch

immer bedeutend schlechtere Schulergebnisse erzielen als die Mehrzahl der autochthonen Schüler. Rezente Studien in den Niederlanden zeigen, dass es sich dabei in der Grundschule in bezug auf die Beherrschung des Niederländischen um einen Rückstand von durchschnittlich etwa zwei Jahren und in Bezug auf Rechnen/Mathematik um einen Rückstand von etwa einem Jahr handelt (Tesser/Merens/Van Praag 1999). Dieser andauernde sogenannte Unterrichtsrückstand wird zu einem wichtigen Teil dadurch verursacht, dass nicht-einheimische Schüler die Mehrheitssprache des Einwanderungslandes als Zweitsprache erwerben und diese demzufolge meistens viel weniger gut beherrschen als für eine erfolgreiche, mit ihren intellektuellen Möglichkeiten übereinstimmende Schullaufbahn notwendig wäre. Der starke Zusammenhang zwischen Beherrschung der Mehrheitssprache und Schulerfolg findet seinen wichtigsten Grund in der Funktion und dem zentralen Stellenwert dieser Sprache im Unterricht. Sie funktioniert für alle Schüler nicht nur als Zielsprache (Fach), sondern auch als Unterrichtssprache und als Kommunikations- und Lernmittel. Für Immigrantenschüler ergibt sich dadurch eine besonders komplexe und paradoxe Situation. Während sie sich noch mehr oder weniger weit in dem Prozeß des Zweitsprachenerwerbs befinden, müssen die Schüler diese (zweite) Sprache zugleich schon rezeptiv und produktiv als Kommunikationsmittel, als Mittel zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten und als Fachsprache in den unterschiedlichsten schulischen Bereichen benutzen (Kroon/Vallen 2000). Die vielen Immigrantenkinder, die in ihrer primären Sozialisation eine andere Sprache als die als Schulsprache funktionierende Mehrheitssprache des Immigrationslandes erworben haben, werden in den überwiegend monolingualen Schulen vom erste Tag an also mit großen sprachlichen Problemen konfrontiert, die in vielen Fällen nicht nur in den Sprachfächern, sondern - wegen der Rolle der Mehrheitssprache als Unterrichtssprache und Fachsprache - auch in den meisten anderen schulischen Bereichen unvermeidlich zu niedrigeren Ergebnissen führen. Dazu kommt noch, dass es, wie gesagt, in den Niederlanden eine sehr große Verschiedenheit an ethnolinguistischen Immigrantengruppen gibt und dass diese oft zusammen mit Dialekt oder Soziolekt sprechenden einheimischen Niederländern in den gleichen Stadtvierteln leben. All diese Sprachen, Sprachvarietäten und Sprachmischungen finden ihren Weg in die gleichen Schulen, was zu ethnisch sehr pluriformen und sprachlich mosaikartigen Schulklassen führt, in denen auch die einheimischen Kinder und die Lehrer ihren Weg suchen müssen und mit neuen und unbekanntem Problemen konfrontiert werden. Was aber völlig klar ist, ist dass vor diesem Hintergrund nicht nur die Sprachlehrer, sondern faktisch alle Lehrer eine Aufgabe als Sprachlehrer haben (auch wenn viele nicht-Sprachlehrer sich dessen nicht bewußt sind, oder das eigentlich nicht wissen wollen). Andersherum trifft das gleiche zu: Sprachlehrer sollen sich nicht nur auf den Unterricht in „ihrer“ Sprache als Zielsprache richten, sondern haben auch eine Aufgabe in bezug auf die Schulsprache. Das gilt nicht nur im Bereich ihres eigenen Faches, sondern auch im Hinblick auf andere Schulfächer, und zwar in dem Sinne, dass sie zum Beispiel mit den Schülern an spezifischen und sprachlich-kognitiv komplexen Fachbegriffen und an fachsprachspezifischen Formu-

lierungen arbeiten müssen (auch wenn viele Sprachlehrer bis jetzt nicht von dieser Notwendigkeit überzeugt sind oder sich sogar dieser Aufgabe widersetzen). Abstimmung zwischen Fächern und Lehrern ist hier also von größter Wichtigkeit, und diese Abstimmung kann am besten im Rahmen einer fachübergreifenden Schulsprachenpolitik gestaltet werden (vgl. Paragraph 6). Die Frage ist jetzt, inwiefern Lehrer auf diese tiefgreifenden Veränderungen in den heutigen Schulklassen und auf die damit zusammenhängenden neuen Aufgaben und Herausforderungen im sprachlichen Bereich in ihrer Ausbildung vorbereitet werden.

#### 4 Niederländisch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung

Eine Skizze der niederländischen Lehrerausbildung in bezug auf Mehrsprachigkeit müßte eigentlich strukturiert sein anhand der drei wichtigsten bildungspolitischen Reaktionen im Rahmen der allgemeinen Minderheitenpolitik. Es handelt sich dabei um den Erstsprachenunterricht (im Sinne von Fachunterricht in ethnischen Minderheitssprachen und Benutzung dieser Sprachen als Unterrichtssprache), den interkulturellen Unterricht (insofern dieser Unterricht sich auf sprachliche Aspekte der interkulturellen Kommunikation bezieht) und den Zweitsprachenunterricht. Wir konzentrieren uns nur auf Niederländisch als Zweitsprache in dem Primar- und Sekundarbereich, weil das das wichtigste Element ist, wodurch alle Lehrer als Sprachlehrer miteinander verbunden sind. Eine kurze Übersicht der wichtigsten Tendenzen und neuesten Entwicklungen in den beiden anderen Bereichen werden in Kroon/Vallen (2000) gegeben.

Kurz und in groben Zügen dargestellt, ist die Lehrerausbildung für den Primar- und Sekundarbereich in den Niederlanden folgendermaßen strukturiert.

- Das Ausbildungsprogramm zur Lehrbefähigung für die Grundschule umfaßt vier Jahre und findet an den sogenannten Pabo's, den pädagogischen Akademien für den Primarunterricht statt. Diese Akademien gehören zum Hochschulunterricht. Anders als in Deutschland gibt es in den Niederlanden bis jetzt einen selbständigen, nicht mit dem akademischen Unterricht an den Universität verbundenen Hochschulunterricht.
- Ebenfalls auf Hochschulniveau werden alle Lehrer zur Qualifikation für den Unterricht an den berufsvorbereitenden Schulen, an den mittleren allgemein bildenden Schultypen des Sekundarbereichs und an den ersten drei Klassen der höheren allgemein bildenden Schultypen des Sekundarbereichs ausgebildet. Auch dabei handelt es sich für alle Schulfächer um ein vierjähriges Ausbildungsprogramm.
- Die Lehrer für den Unterricht an den höchsten Klassen der höheren allgemein bildenden Schultypen des Sekundarbereichs erhalten ihre Lehrbefähigung an den universitären Lehrerausbildungsinstituten. Das geschieht in einem Programm von etwa einem Jahr nach Abschluß des vierjährigen akademischen Fachstudiums. Diese Lehrer dürfen unter bestimmten Bedingungen auch auf anderen bzw. „niedrigeren“ Niveaus des Sekundarbereichs unterrichten.

Im niederländischen Parlament sind während einer Debatte Ende 1999 über die enttäuschenden Schulerfolge von Schülern aus ethnischen Minderheiten von mehreren politischen Parteien Fragen gestellt und Vorschläge formuliert worden. Dabei stand die Einrichtung eines spezifischen Lehrerausbildungsprogramms mit einer offiziell anerkannten Qualifikation für das Unterrichten dieser Schüler im Vordergrund. Bis jetzt aber gibt es sowohl für den Grundschulunterricht als auch für den Sekundarunterricht und die Erwachsenenbildung kein zuge- spitztes Ausbildungsprogramm, das zu einer offiziellen Lehrbefähigung für Niederländisch als Zweitsprache führt. Wohl gibt es an den Hochschulen, wo Lehrer für die Grundschule und für den Sekundarunterricht ausgebildet werden, an den Lehrerausbildungsinstituten der Universitäten und an den meisten nationalen, regionalen und lokalen Schulberatungszentren ein großes Angebot von kürzeren Fortbildungskursen in diesem Bereich. Außerdem wird von zwei Verbänden von Hochschulen und Universitäten in Tilburg und Utrecht/Amsterdam seit einigen Jahren ein offiziell anerkanntes in-service Ausbildungsprogramm für Niederländisch als Zweitsprache durchgeführt. Dieses Teilzeitprogramm dauert ein Jahr und wird mit einem Hochschulzertifikat abgeschlossen. Bedingungen für Zulassung sind eine Lehrbefähigung und eine Stelle als Lehrer Niederländisch als Zweitsprache. Von den vorangehenden Aktivitäten abgesehen, werden aber in erster Linie für die Grundschule all-round Lehrer und für den Sekundarbereich Lehrer als Fachlehrer ausgebildet. Für den Niederländischunterricht bedeutet das, dass die Lehrer vor allem als Fachlehrer auf dem Gebiet von Niederländisch als Muttersprache ausgebildet werden. Für das Erteilen von Sekundarunterricht in den anderen Schulfächern trifft das gleiche zu. Dieses allgemeine Prinzip bedeutet aber keineswegs, dass in den Ausbildungsprogrammen dem Unterricht in multiethnischen, multikulturellen und multilingualen Klassen keine Aufmerksamkeit gewidmet wird. Im Gegenteil, vor allem in den Programmen zur Ausbildung von Niederländischlehrern und in einigen anderen Lehrerausbildungsprogrammen (siehe unten) werden zentrale Themen in diesem Bereich behandelt.

In Bezug auf die Ausbildung von Lehrern für Niederländisch als Zweitsprache ist es sehr wichtig, dass in den vergangenen Jahren neue Handbücher in diesem Bereich für alle Ausbildungsniveaus erschienen sind, die auch für bereits praktizierende Lehrer brauchbar sind. Außerdem wurde ein sogenanntes „Berufsprofil Lehrer: Niederländisch als Zweitsprache“ veröffentlicht. Dieses Berufsprofil umfaßt eine Aufzählung von spezifischen Aufgaben und Aktivitäten, die von einem Lehrer, der ‚Niederländisch als Zweitsprache‘ unterrichtet, erwartet werden (Kerkhoff/Kroon 1997). Die Anregung zu diesen Veröffentlichungen kam vor allem von der vom Bildungsministerium 1989 gegründeten Projektgruppe ‚Niederländisch als Zweitsprache‘. Die achtjährige Arbeit dieser Projektgruppe ist von größter Bedeutung gewesen für die Weiterentwicklung des Denkens und damit auch der Forschung und Praxis in bezug auf den Unterricht Niederländisch als Zweitsprache. Diese Projektgruppe wurde eingesetzt zur zentralen inhaltlichen Überwachung und Koordination nationaler und lokaler



Initiativen auf dem Gebiet von Niederländisch als Zweitsprache und zur Stimulierung und inhaltlichen sowie finanziellen Unterstützung von neuen Initiativen und Experimenten. Sie hat mit ihrem relativ umfangreichen Budget in bezug auf Forschung, Weiterbildung von Lehrern, Unterrichtsexperimente und Innovationsprojekte, Entwicklung von Lehrmitteln und Didaktiken, Zusammenarbeit zwischen Schulen usw., sehr viel in Gang gesetzt. Auch hat diese Projektgruppe ein nationales Informationszentrum für Niederländisch als Zweitsprache gegründet (das bei der KPC-Groep in Den Bosch untergebracht ist) und durch die Aktivitäten ihres Projektmanagements gezeigt, wie wichtig die Entwicklung und Durchführung einer vom gesamten Kollegium getragenen Sprachenpolitik auf Schulebene ist (Teunissen 1997). Die erfolgreichen Aktivitäten der Projektgruppe haben dazu beigetragen, dass trotz des Fehlens substantieller bildungspolitischer Maßnahmen, Niederländisch als Zweitsprache inzwischen einen festen und respektierten Platz in der Lehrerausbildung und in der Schule bekommen hat.

An allen pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung von Grundschullehrern bilden mittlerweile Themen wie Mehrsprachigkeit, Zweisprachige Unterrichtsmodelle, Erstsprachenunterricht in ethnischen Minderheitssprachen, interkultureller Unterricht und vor allem Unterricht Niederländisch als Zweitsprache feste und wichtige Bestandteile von Ausbildungsprogrammen oder bestimmten Lehrgängen. Was letzteres Thema betrifft werden dabei an den meisten Hochschulen ein allgemein-sprachdidaktisches Handbuch und zwei stark auf den Zweitsprachenunterricht zugeschnittene Handbücher als Basis benutzt, die dann auf unterschiedliche Weise mit anderen Publikationen und praktischen Übungen ergänzt werden. Im allgemeinen Handbuch *Taaldidactiek aan de basis* (Sprachdidaktik an der Basis) (Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1992) werden die wichtigsten inhaltlichen und didaktischen Aspekte des Zweitsprachenunterrichts integriert mit Niederländisch als Muttersprache in acht Kapiteln behandelt. Daran voraus geht ein theoretischer Teil von vier Kapiteln über Auffassungen über Sprachunterricht (Standpunkt: in allen Schulfächern geht es um Sprache), Funktionen und Struktur von Sprache, Spracherwerb (einschließlich Zweitspracherwerb) und Sprachvariation (autochthone und allochthone Sprachdiversität). Von den beiden anderen Handbüchern ist eines ganz dem Zweitsprachenunterricht gewidmet: *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (Niederländisch als Zweitsprache in der Grundschule) (Appel/Kuiken/Vermeer 1997). Beim anderen Handbuch handelt es sich im ersten Teil um den Zweitspracherwerb und im zweiten um den Zweitsprachenunterricht: *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs* (Zweitspracherwerb und Zweitsprachenunterricht) (Appel/Vermeer 1994). In den letzten Jahren wird sowohl im regulären Ausbildungsprogramm für Grundschullehrer als auch in den vielen Fortbildungskursen vor allem das Handbuch *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* benutzt, welches Beiträge von mehreren Autoren enthält. Vom Handbuch von Appel und Vermeer wird meistens nur Teil 2 (*Tweede-taalonderwijs*) behandelt. Zusätzlich wird es auch in Programmen für die Ausbildung von Niederländischlehrern im Sekundarbereich benutzt.

Wie vorher angedeutet, werden Lehrer für den Sekundarbereich vor allem als Fachlehrer ausgebildet. In den Lehrerausbildungsprogrammen für die verschiedenen Schulfächer wird – quantitativ und qualitativ zwar auf sehr unterschiedliche Art und Weise – dem Thema „Migration und deren Folgen für den Unterricht“ im allgemeinen Sinne Aufmerksamkeit gewidmet. Die sprachlichen Konsequenzen von Migration für den Inhalt und die Praxis des Unterrichts werden eigentlich nur in den akademischen Basisprogrammen Niederländisch und Pädagogik (übrigens nicht an allen Universitäten) und in der akademischen und hochschulischen Lehrerausbildung in diesen beiden Bereichen strukturell und systematisch erörtert. Das trifft auch zu, wenn Studenten sich im akademischen Basisstudium der Allgemeinen oder Angewandten Sprachwissenschaft auf Niederländisch als Zweitsprache oder (was nur an der Universität Tilburg möglich ist) auf interkulturelle Kommunikation in Kombination mit Niederländisch als Zweitsprache spezialisieren.

Für die Lehrerausbildung an den Hochschulen und Universitäten stehen in bezug auf Niederländisch als Zweitsprache ebenfalls neuere Handbücher zur Verfügung. Das Handbuch *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs* (Appel/Vermeer 1994) wurde schon im vorangehenden erwähnt. Daraus werden dann aber, im Gegensatz zu der Ausbildung von Grundschullehrern, beide Teile behandelt. Bedeutungsvoller und vor allem praktischer ist das Handbuch *Lesgeven in meertalige klassen (Unterrichten in mehrsprachigen Klassen)* (Van de Laarschot 1997).

Ein wichtiges und viel benutztes Buch, das in allen Lehrerausbildungsprogrammen zur Pflichtliteratur gehören sollte, ist *Schooltaal als struikelblok (Schulsprache als Stolperstein)* (Hajer/Meestringa 1995). Darin wird anhand von Beispielen aus vielen Schulfächern eine Orientierung auf schulische Sprachfertigkeiten und Fachsprache geboten (Teil 1). Zudem wird hier nicht nur verdeutlicht, dass das Unterrichten von schulischen Sprachfertigkeiten eine Aufgabe für Niederländischlehrer ist (Teil 2), sondern auch dargestellt, dass das auf eine adäquate Weise umgehen mit Schulsprache eine Aufgabe aller Lehrer ist (Teil 3).

Die Handbücher von Van de Laarschot (1997) und Hajer/Meestringa (1995) betreffen den regulären Unterricht, das heißt den Unterricht, der in ethnisch, kulturell und sprachlich heterogenen Klassen, wo allochthone und autochthone Schüler zusammensitzen, stattfindet. Daneben gab und gibt es in den Niederlanden aber auch den separaten Aufnahmeunterricht für Seiteneinsteiger, das heißt allochthone Schüler, heutzutage meistens Flüchtlinge/ Asylanten, die bevor sie am regulären Unterricht teilnehmen können, erst in speziellen Klassen vor allem Niederländisch als Zweitsprache lernen müssen. Auch für die (in-service) Ausbildung von Lehrern Niederländisch als Zweitsprache in diesen Klassen im Sekundarbereich (Schüler von 12-18 Jahren) ist kürzlich ein Handbuch erschienen: *Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs; Handboek voor docenten in de eerste opvang (Niederländisch als Zweitsprache im Sekundarbereich; Handbuch für Lehrer in Aufnahmeklassen)* (Van de Laarschot/Lemmens/Olijkan 1999).

Die Gruppe der Schüler, mit der sich dieses Handbuch für den Unterricht in Aufnahme-  
klassen beschäftigt, wird durch ihre gemeinsame Zielsetzung definiert: Sie wollen möglichst  
schnell, möglichst viel Niederländisch lernen, damit sie am regulären Unterricht teilnehmen  
können (Kuiken 1999, S. 43). Bei der Erreichung dieses Ziels sollte sich der Unterricht  
,Niederländisch als Zweitsprache‘ nach Kuiken (1999, S. 43-45) an den neuesten Entwick-  
lungen und Trends im modernen Sprachunterricht orientieren, ohne die Merkmale seiner  
Zielgruppe aus den Augen zu verlieren. Wir zählen diese einzelnen Sachverhalte hier auf,  
weil wir der Meinung sind, dass diese nicht nur für den Unterricht ,Niederländisch als  
Zweitsprache‘ für Seiteneinsteiger, sondern für den ganzen Zweitsprachenunterricht von  
größter Bedeutung sind.

1. Der Unterricht ,Niederländisch als Zweitsprache‘ sollte sich an reellen, schulisch oder  
außerschulisch funktionalen oder pädagogischen Aufgaben orientieren, worin die Schüler auf  
natürliche Weise Sprache benutzen müssen.
2. Der Unterricht ,Niederländisch als Zweitsprache‘ sollte prozeßorientiert sein: er sollte sich  
mehr mit der Frage, wie man Sprache lernt, als mit dem Produkt des Sprachenlernens  
beschäftigen; Produktorientierung führt zur Orientierung auf Sprachfehler, wo vielmehr die  
Bewußtmachung des Sprachlernprozesses angebracht ist.
3. Der Unterricht ,Niederländisch als Zweitsprache‘ sollte Sprachlernstrategien, die den  
Schülern in allen Schulfächern begegnen – wie z.B. beim Lesen von Sachtexten –  
Aufmerksamkeit widmen.
4. Der Unterricht ,Niederländisch als Zweitsprache‘ sollte sich nicht auf Teilfertigkeiten kon-  
zentrieren, sondern Sprachfertigkeit als integrierte Fertigkeit betrachten und unterrichten.
5. Der Unterricht ,Niederländisch als Zweitsprache‘ sollte inhaltsorientiert sein, indem er  
Sprachunterricht und Fachunterricht wo möglich integriert.
6. Der Unterricht ,Niederländisch als Zweitsprache‘ sollte Schüler dazu befähigen, ihren  
eigenen Lernprozeß zu kontrollieren, indem er die Schüler davon bewußt macht, was wäh-  
rend dieses Prozesses geschieht: der Schüler lernt Lernen.

Bei diesen sechs Punkten sollte man desweiteren bedenken, dass es nicht nur eine einzige  
Methode des Zweitsprachenunterrichts gibt, die für alle Schüler die beste ist (Kuiken 1999,  
S. 44-45). Schüler haben unterschiedliche kulturelle, sprachliche und schulische Hinter-  
gründe, und sie bereiten sich auf unterschiedliche Formen des weiterführenden Unterrichts  
mit unterschiedlichen (sprachlichen) Anforderungen vor. Lehrer müssen daher immer die  
Methode wählen, die für die konkreten Schüler in ihren Klassen die adäquateste ist.  
Heterogenität ist ein Wesensmerkmal der Schulen und Klassen in einer multiethnischen,  
multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft. Das führt dazu, dass das zentrale Prinzip  
des Unterrichts Differenzierung sein sollte: Differenzierung nach Tempo, nach Schwierigkeit  
des Stoffs, nach Arbeits-, Übungs- und Prüfungsformen usw.

In einer multiethnischen, multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft sollte der Unterricht schließlich interkulturell oder multikulturell sein. Das heißt, dass nicht nur in den Schulbüchern und -stunden verschiedenen Kulturen Aufmerksamkeit gewidmet wird, sondern auch, dass Schüler die Möglichkeit haben, ihre eigenen kulturellen Hintergründe im Unterricht mit einzubeziehen. Das gilt sowohl den „traditionellen“ Fächern, als auch den Unterricht Niederländisch als Zweitsprache. dass dieser Unterricht sich namentlich mit allochthonen Schülern beschäftigt, bedeutet noch lange nicht, dass er dadurch automatisch auch interkulturell ist. Übrigens ist im Bereich des interkulturellen Unterrichts sowohl in der Ausbildung als in der Praxis vieles noch unklar. Damit der interkulturelle Unterricht einen neuen Impuls bekommt, hat das Bildungsministerium (wahrscheinlich dazu angeregt durch den Erfolg der Projektgruppe Niederländisch als Zweitsprache) 1994 eine „Projektgruppe Interkultureller Unterricht“ gegründet, die bis Ende 1998 aktiv war. Die Aufgabe dieser Projektgruppe war die Entwicklung eines besseren konzeptuellen Rahmens für den interkulturellen Unterricht, die Entwicklung von Strategien zur systematischen Förderung der Interkulturalisierung des Unterrichts und die Verbreitung von Informationen über erfolgreiche interkulturelle Methoden, Produkte und Projekte im Unterricht. Die Projektgruppe hat Mitte 1995 ein Positionspapier (Projectgroep ICO 1995) vorgelegt und mittlerweile sind didaktische Methoden zum interkulturellen Unterricht (Abram 1998; Crone 1998) und Praxisbeispiele interkulturellen Unterrichts (Van Hoeij/Van der Vlerk/Ursem 1996; Van't Hof 1998) veröffentlicht worden. In diesem Zusammenhang ist es aber wichtig darauf hinzuweisen, dass der Legitimationsdruck für den interkulturellen Unterricht, als Folge einer sich mittlerweile stark etablierenden kritisch-abweisenden Diskussion zum Konzept der multikulturellen Gesellschaft, immer mehr zunimmt. Wie diese Diskussion enden wird und was deren Folgen für die interkulturelle Unterrichtspraxis sein werden, ist im Moment noch nicht vorherzusehen.

Obwohl wir in diesem Beitrag nicht auf die Erwachsenenbildung eingehen können, möchten wir trotzdem darauf hinweisen, dass auch in diesem Bereich in den Niederlanden ein ausgezeichnetes Handbuch zur Verfügung steht. Dieses Handbuch wird heutzutage von vielen Dozenten und in Lehrerfortbildungskursen für den Unterricht an Erwachsenen benutzt und ist ebenfalls auf Anregung und mit Unterstützung der Projektgruppe ‚Niederländisch als Zweitsprache‘ entwickelt worden. Es handelt sich um Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie (Niederländisch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung) (Hulstijn/Stumpel/Bossers/Van Veen 1997).

## 5 Das neue duale Tilburger Programm zur Ausbildung von Zweitsprachenexperten

Seit 1981 bilden wir an der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft der Universität Tilburg in einem vierjährigen akademischen Studium Studenten aus auf dem Gebiet der

interkulturellen Kommunikation, wobei die wissenschaftlichen Akzente auf sozio-, psycho- und angewandt-linguistischen, sprachpolitischen und unterrichtswissenschaftlichen Aspekte des Zweitsprachenerwerbs und Zweitsprachenunterrichts liegen. Unsere Studenten erhalten am Ende ihres Studiums jedoch keine Qualifikation als Lehrer. Die Studenten, die eine Lehrbefähigung für das Fach Niederländisch erhalten möchten, haben die Möglichkeit sich zusätzlich an einem Lehrerausbildungsinstitut einer anderen Universität oder an einer Hochschule zu qualifizieren. Die meisten Studenten finden aber nach Abschluß ihres Studiums als Spezialisten für ‚Niederländisch als Zweitsprache‘ ziemlich leicht eine Stelle als Zweitsprachenkoordinatoren an größeren Schulen oder anderen Bildungsanstalten, als Unterrichtsexperten oder Sprecher bei den größeren Gemeinden, als Mitarbeiter bei Schulberatungsinstanzen oder bei Instituten für Test- oder Curriculumentwicklung, bei Verlagshäusern für Schulbücher usw.

Seit September 1999 wird an unserer Fakultät auch ein dreijähriges akademisches Teilzeitausbildungsprogramm zum Experten Niederländisch als Zweitsprache veranstaltet für Personen, die schon im Bereich Niederländisch als Zweitsprache berufsmäßig tätig sind. Die wichtigsten Merkmale dieses experimentellen dualen Programms, bei dem berufliche Tätigkeit und wissenschaftliche Ausbildung miteinander kombiniert und – wo es möglich ist – integriert werden, sind folgende:

- arbeitend lernen und lernend arbeiten;
- Reflexion auf Theorie und Praxis;
- akademisches Niveau von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Zum neuen dualen Programm werden nur Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium zugelassen, die schon auf dem Gebiet ‚Niederländisch als Zweitsprache‘ im Unterricht, bei Schulberatungsinstanzen oder als Funktionäre im amtlichen Bereich oder in der Politik eine Stelle haben. Das Curriculum besteht aus einem theoretisch orientierten Teil (der zusammen mit den Studenten des regulären vierjährigen Programms absolviert wird), einem neu entworfenen praxisbezogenen Teil und einer Abschlußarbeit. Der theoretische Teil besteht aus Kursen der folgenden Bereiche:

- Spracherwerb
- Interkulturelle Kommunikation
- Soziolinguistik und Psycholinguistik
- Zweisprachigkeit und Unterricht
- Zweitsprachenerwerb
- Operationalisierung von Sprachfertigkeit
- Sprachpolitik
- Türkisch- oder Arabischkunde (Akzent auf Europa)

Außerdem erwerben die Studenten Forschungsfertigkeiten in Kursen wie Methodologie und Statistik und in einem Forschungspraktikum.

Der praxisorientierte Teil ist speziell für das neue duale Programm entwickelt worden. In diesen Kursen werden Theorie und Praxis in einem kritischen Dialog miteinander verbunden. Es wird hier eine theoretische Vertiefung in bezug auf folgende praxisorientierte Themen beabsichtigt:

- Zweitsprachenerwerb und Kommunikation in mehrsprachigen Klassen
- Modelle und Methoden für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen
- Entwicklung und Evaluation von Sprachfertigkeit im Curriculum
- Forschung und Sprachpolitik in der mehrsprachigen Schule
- Zusammenhang zwischen Merkmale von Schülern von Schulen einerseits und Schulerfolg andererseits.

Zu jedem dieser Kurse gehört eine praxisorientierte, berufsbezogene Aufgabe. Diese Aufgaben müssen von den Studenten in der eigenen beruflichen Praxis durchgeführt werden. Auf diese Weise werden sie stimuliert, die erworbenen theoretischen Einsichten in die alltägliche Praxis zu übersetzen, erfahrene Probleme zu analysieren und Lösungen dafür zu finden, die Machbarkeit ihrer Vorschläge und Pläne zu testen und um ihre Einsichten in einem kritischen Dialog mit den Dozenten und den anderen Studenten zu etablieren. Die Aufträge können sowohl auf den Unterrichtsprozeß in der Klasse als auf Grundbedingungen wie Lehrpläne oder Sprachpolitik bezogen sein. Jeder Auftrag wird mit einer schriftlichen Arbeit abgeschlossen. Das Studium wird mit einer Diplomarbeit beendet.

## 6 Integration von Erst- und Zweitsprachenunterricht und Schulsprachenpolitik

In den Anfangsjahren fand der Zweitsprachenunterricht auch in den Niederlanden hauptsächlich außerhalb des regulären Curriculums statt. Da aber immer mehr Immigrantenkinder an dieser Form von Aufnahmeunterricht teilnahmen, bekam der Unterricht als spezifisches Unterstützungsfach für allochthone Schüler schon in den frühen siebziger Jahren einen festen Platz im Stundenplan. Die Immigrantenkinder erhielten Niederländisch als Zweitsprache getrennt von den autochthonen Schülern, während letztere zur gleichen Zeit in anderen Fächern unterrichtet wurden. Dieser Status wurde lange Zeit beibehalten und an manchen Schulen ist es noch heute so. In den letzten Jahren wird aber immer mehr und immer kräftiger für einen integrierten Erst- und Zweitsprachenunterricht Niederländisch für alle Schüler plädiert. Damit ist aber nicht der frühere undifferenzierte Submersionsunterricht gemeint, in dem – wie bekannt – die Immigrantenkinder besonders schlechte Schulergebnisse erzielten, sondern ein kommunikativer, adaptiver und aufgabenzentrierter Unterricht mit so großen Differenzierungsmöglichkeiten, dass alle Teilgruppen von Schülern (einheimischen sowie nicht einheimischen) davon optimal profitieren können. Ein solcher integrativer Sprachunterricht erscheint uns bis jetzt vielversprechend, da er eine wesentliche Verbesserung des Niederländischunterrichts und des Unterrichts Niederländisch als Zweitsprache anstrebt.

Hierbei wird soviel zusammen gemacht, wie möglich und soviel getrennt, wie notwendig ist. Für diese integrierte Art von Niederländischunterricht sind und werden heutzutage neue Lehrmittel entwickelt, auch in den Handbüchern kommt er immer mehr zum Ausdruck (vgl. Extra/Vallen 1999).

Bildungspolitische Maßnahmen, die auf eine Verbesserung des Erst- und Zweitsprachenunterrichts für Immigrantenschüler oder des interkulturellen Unterrichts für alle Schüler zielen, können im Prinzip zu bedeutungsvollen Vorschlägen zur Entwicklung und Implementierung von Innovationen und Verbesserungen in bezug auf Schulorganisation, Didaktiken, Lehrmitteln usw. auf Makroniveau führen. Sie schaffen einen allgemeinen Rahmen, den Lehrer aber in der alltäglichen Klassenpraxis auf der Basis ihrer eigenen Kenntnisse und ihrer eigenen Kreativität konkret auf Mikroniveau ausfüllen müssen. Wenn man sich diese Lehrerpraxen ansieht, dann zeigen in vielen Ländern durchgeführte Fallstudien, dass Lehrer sich tatsächlich bemühen, ihren Unterricht den neuen sprachlichen Situationen und Bedingungen in ihrer Klasse anzupassen (Gogolin/Neumann 1997; Gogolin/Kroon 1998). Solche Studien zeigen viele und sehr unterschiedliche Dimensionen des Sprachunterrichts und machen deutlich, wo Sachen gut aber manchmal auch schief gehen können. Man kann sich jetzt die Frage stellen, was die Gründe dafür sind, dass manche Lehrer auf dem Mikroniveau der mehrsprachigen Klassenpraxis den Herausforderungen der mehrsprachigen Klasse kaum gerecht werden, während doch auf Makroebene so bedeutungsvolle Initiativen und Projekte und sehr viele, manchmal ausgezeichnete Lehrmittel und andere Hilfsmittel entwickelt worden sind. Unsere Antwort auf diese Frage ist, dass der Abstand zwischen dem Makroniveau und dem Mikroniveau viel zu groß ist und von einzelnen Lehrern nicht überbrückt werden kann. Es fehlt also ein Zwischenniveau oder Mesoniveau. Durch die Entwicklung eines solchen Überbrückungsniveaus müßte erreicht werden können, dass Lehrerentscheidungen weniger vom einzelnen Individuum abhängig werden, sondern planmäßiger zustandekommen und – was wichtig ist – vom ganzen Kollegium getragen werden. Im Hinblick auf die sprachlichen Aspekte eines solchen Mesoniveaus ist jetzt „Schulsprachenpolitik“ das große Schlagwort in den Niederlanden. Damit ist die Entwicklung eines sprachpolitischen Leitbildes für die Schule gemeint, das vom gesamten Kollegium entwickelt, getragen und planmäßig implementiert wird. Was ist nun so eine Schulsprachenpolitik und wie kommt sie zustande?

Im Jahre 1990 erschien David Corson's *Language Policy Across the Curriculum* (Corson 1990). Dieses Buch ist deshalb wichtig, weil es nicht nur all denjenigen, die mit Schule und Unterricht beschäftigt sind, einen klaren Rahmen zur Formulierung einer Sprachenpolitik für die Schule bietet, sondern in den Überlegungen zur Notwendigkeit der Formulierung einer solchen Politik prinzipiell auch den multiethnischen, multikulturellen und multilingualen Charakter der Gesellschaft miteinbezieht. Eines der von Corson ausdrücklich angesproche-

nen Themen betrifft die Art und Weise, wie man im Unterricht mit Mehrsprachigkeit umzugehen hat. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und mit anderen Formen von sprachlicher Diversität im Unterricht hat immer (mindestens) zwei Seiten: man muss sich darüber Gedanken machen, welchen Stellenwert die dominante Mehrheitsprache (als Unterrichtssprache und als Schulfach) bekommt, und man muss sich zum Stellenwert der Minderheitssprachen, die in einer Schule vertreten sind, dieselbe Frage stellen.

Einer der Autoren des ersten niederländischen Instruments zur Feststellung einer Schulsprachenpolitik – Piet Litjens – ist der Meinung, dass es sich bei der Entwicklung eines sprachpolitischen Leitbildes für die Schule in der Anfangsphase immer um ein Dokument handelt, in dem festgelegt wird, wie – ausgehend von einer bestimmten Perspektive auf Sprache und Sprachunterricht in zeitlich abgestufter Weise – Maßnahmen in bezug auf Inhalt und Organisation des Sprachunterrichts (Niederländisch als Erstsprache, Niederländisch als Zweitsprache und Unterricht in ethnischen Minderheitssprachen) und in bezug auf das Verhältnis zwischen dem Sprachunterricht einerseits und dem Sprachangebot und Sprachgebrauch in den ‚Nicht-Sprachfächern‘ andererseits ergriffen werden (Litjens 1993, S. 37).

Wie aus der obigen Ausführung hervorgeht, handelt es sich bei Schulsprachenpolitik um die fachübergreifende Beschreibung, Festlegung und Implementierung von gezielten, planmäßig durchzuführenden und vom gesamten Lehrerteam erwünschten und getragenen Veränderungen des Unterrichts im Bereich Sprache. Diese Modifikationen sollten sich auf eine solche Art und Weise vollziehen, dass der Unterricht immer mehr der Vorstellung entspricht, die eine Schule selbst von einem in ihrer (mehrsprachigen) Situation adäquaten Sprachunterricht hat. Es geht also um eine in einem offiziellen Dokument festgelegte und vom Kollegium unterschriebene Totalität von Regeln, Verabredungen und Maßnahmen, wodurch systematisch und strukturiert und auf der Basis von einer von allen geteilten Philosophie, primär die Sprachfertigkeit und die Schulerfolge von benachteiligten Schülern aktiv gefördert werden und die Qualität des Unterrichts für diese Schülergruppen verbessert wird. Eine Schulsprachenpolitik in diesem Sinne zielt letzten Endes darauf, Schulen sprachlich so einzurichten, dass alle Schüler, unabhängig von ihrer sprachlichen, sozialen oder ethnisch-kulturellen Herkunft, die gesetzten Unterrichtsziele adäquat, in qualitativ hochstehender Weise und in Übereinstimmung mit ihren intellektuellen Kapazitäten erreichen können.

Die schulsprachpolitischen Ansätze und Ideen der frühen neunziger Jahre sind vom niederländischen Institut für Curriculumentwicklung (SLO) konkretisiert und ausgearbeitet worden in der Publikationsreihe *Meertaligheid en taalbeleid* (Mehrsprachigkeit und Sprachpolitik), worin neben dem Sprachunterricht und den sprachlichen Komponenten anderer Schulfächer auch den fachübergreifenden (sprachlichen) Elementen des interkulturellen Unterrichts Aufmerksamkeit gewidmet wird (Kroon 1998). In den vergangenen Jahren haben nationale und lokale pädagogische Zentren und viele Schulberatungsinstanzen sich ebenfalls diesem



Thema zugewandt. Auch in der niederländischen Lehrerausbildung und Fortbildung ist die Entwicklung einer Schulsprachpolitik mittlerweile fester Bestandteil vieler Kurse geworden. Das wird auch wohl der Grund dafür sein, dass in den niederländischen Lehrerzeitschriften immer mehr Beiträge zu diesem Thema erscheinen.

Für die Entwicklung und Konzipierung eines schulgebundenen sprachpolitischen Leitbildes sind in den Niederlanden mittlerweile sowohl für den Grundschulunterricht als für den Sekundarbereich verschiedene Instrumente als Hilfsmittel für Schulen entworfen und auf den Markt gebracht worden. Eine erste deutschsprachige Kurzübersicht davon ist in Kroon/Vallen (2000) erschienen.

## Literatur

Aarssen, J. / Broeder, P. / Extra, G. (1998): Allochtone talen in het voortgezet onderwijs. Bouwstenen voor lokaal taalbeleid, Den Haag, VNG Uitgeverij.

Abram, I. (1998): Het ABC van intercultureel leren in de klas, 's-Hertogenbosch, Projectgroep ICO.

Appel, R. / Kuiken, F. / Vermeer, A. (1995): Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs, Amsterdam, Meulenhoff Educatief.

Appel, R. / Vermeer, A. (1994): Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs, Bussum, Coutinho.

Broeder, P. / Extra, G. (1995): Minderheidsgroepen en minderheidstalen, Den Haag, VNG. Uitgeverij.

CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek) (1997): Allochtonen in Nederland 1997, Voorburg-Heerlen, CBS.

Corson, D. (1990): Language Policy Across the Curriculum, Clevedon-Philadelphia, Multilingual Matters.

Crone, M. (Hrsg.)(1998): Intercultureel leren in de BVE-sector, 's-Hertogenbosch, Cinop.

Extra, G. (1996): De multiculturele samenleving in ontwikkeling: feiten, beeldvorming en beleid, Tilburg, Tilburg University Press.

Extra, G. / Vallen, T. (1999): Nederlands als tweede taal, in: W. Smedts/P. Paardekooper (Hrsg.), De Nederlandse taalkunde in kaart, Leuven-Amerfoort, Acco, S. 275-284.

Gogolin, I. / Kroon, S. (Hrsg.) (2000): "Du mußt es länger machen" oder "Man schreibt, wie man spricht"; Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen, Münster-New York, WaxmannVerlag.

Gogolin, I. / Neumann, U. (Hrsg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit, Münster-New York, WaxmannVerlag.

- Hajer, M. / Meestringa, T. (1995): Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten, Bussum, Coutinho.
- Hulstijn, J. / Stumpel, R. / Bossers, B. / Van Veen, C. (1995): Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten, Amsterdam, Meulenhoff Educatief.
- Kerkhoff, A. / Kroon, S. (1997): Beroepsprofiel leraar NT2, Tilburg, IVA.
- Kroon, S. (1998): Plädoyer für die Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit, in: Deutsch lernen 1998-1, S. 46-58.
- Kroon, S. / Vallen, T. (2000): Schulsprachenpolitik: Hintergründe, Entwicklung und Durchführung. Am Beispiel der Niederlande, in: N. Griesmayer / W. Wintersteiner (Hrsg.), Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. *ide extra*, Band 7, Innsbruck-Wien-München, StudienVerlag, S. 137-157.
- Kuiken, F. (1999): Taalverwerving en taalonderwijs, in: M. van de Laarschot / G. Lemmens / E. Olijkan (Hrsg.), Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Handboek voor docenten in de eerste opvang, Amsterdam, Meulenhoff Educatief, S. 27-46.
- Lijens, P. (1993): Het META-Instrument. Instrument om een taalbeleid op school te evalueren en te ontwikkelen. Meertaligheid en taalbeleid 2, Enschede, SLO.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992): Taaldidactiek aan de basis, Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Projectgroep ICO (1995): Intercultureel onderwijs: impuls voor school en omgeving, Hertogenbosch, Projectgroep ICO
- Tesser, P. / Merens, J. / Van Praag, C. (1999): Rapportage minderheden 1999. Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt, Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Teunissen, F. (Hrsg.) (1999): Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen, 's-Hertogenbosch, KPC Groep.
- Van de Laarschot, M. (1997): Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs, Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Van de Laarschot, M. / Lemmens, G. / Olijkan, E. (Hrsg.) (1999): Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Handboek voor docenten in de eerste opvang, Amsterdam, Meulenhoff Educatief.
- Van der Avoird, T. / Bontje, D. / Broeder, P. / Extra, G. / Peijs, N. (2000): Taalpeiling in Den Haag, in: Babylon / Sardes (Hrsg.), Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en in het primair onderwijs, Tilburg-Utrecht, Babylon-Sardes, S. 23-92.
- Van Hoeij, J. / Van der Vlerk, D. / Ursem, P. (1996): Waar een wil is & een weg... Spreekende voorbeelden van intercultureel onderwijs, Amsterdam-'s-Hertogenbosch, Anne Frank Stichting-Projectgroep ICO.
- Van 't Hof, L. (1998): Intercultureel leren in de klas van A tot Z, 's-Hertogenbosch, Projectgroep ICO.

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird auf einige Themen eingegangen, die für die Lehrerausbildung in der heutigen multiethnischen, multilingualen und multikulturellen Gesellschaft in sprachlicher Hinsicht von Bedeutung sind. Zur Einführung wird eine kurze Übersicht von den Niederlanden als Einwanderungsland und von den damit zusammenhängenden Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft im Primar- und Sekundarbereich gegeben. Im Anschluß wird auf die sprachlichen Konsequenzen der skizzierten demographischen Entwicklungen für den Unterricht eingegangen. Im nächsten Abschnitt wird anhand der wichtigsten Handbücher zum Zweitsprachenunterricht eine Beschreibung gegeben, wie in den Niederlanden Lehrer für Niederländisch als Zweitsprache ausgebildet werden. Außerdem wird hier dargestellt, wie in der Lehrerausbildung der Tatsache Rechnung getragen wird, dass heutzutage viele Schulklassen vielsprachig sind und dass daher alle Lehrer mehr noch als früher auch eine Aufgabe als Sprachlehrer haben. Nachfolgend wird das neue duale Ausbildungsprogramm zum Experten 'Niederländisch als Zweitsprache' vorgestellt, das seit 1999 an der Universität Tilburg durchgeführt wird. Im letzten Abschnitt wird kurz auf die Integration vom Erst- und Zweitsprachenunterricht und auf die Bedeutung der Entwicklung und Durchführung einer Schulsprachenpolitik an allen Schulen eingegangen.

## Summary

This contribution deals with some language issues that are important with respect to teacher training in a multethnic, multicultural and multilingual society. The focus in this respect will be on developments in the Netherlands. The contribution therefore opens with an overview of the Netherlands as an immigration country and the changes that, as a consequence of immigration, occurred in the ethnic composition of pupils in primary and secondary education. The consequences of these demographic developments for teaching and learning are discussed and an overview is given of teacher training provisions for Dutch as a second language, both as a target language in Dutch as a second language classrooms and as a medium of instruction in all subjects. This is mainly done on the basis of an overview of five recent teacher training handbooks for Dutch as a second language in primary and secondary education. After that the new Tilburg University programme for training Dutch as a Second Language Experts is introduced. Finally some attention is given to the recent trend of combining Dutch as a second language and Dutch as a mother tongue into an integrated language teaching approach for multilingual classrooms and to the necessity of developing a school language policy for multilingual schools.