

Chancen und Herausforderungen für die Ausbildung von Deutschlehrkräften an niederländischen Universitäten

Doris Abitzsch, Sabine Jentges & Marjon Tammenga-Helmantel

Abstract: In den Niederlanden herrscht bereits seit Jahren ein eklatanter Mangel an ausgebildeten und qualifizierten Lehrkräften für das Schulfach Deutsch. Aktuell wird an einer grundlegenden Curriculumreform für die Schulfremdsprachen gearbeitet, die die bisher geltenden Abschlussqualifikationen, gegliedert nach kommunikativen Fertigkeiten, durch die Domänen Sprachkompetenz, Sprachbewusstsein und Kulturbewusstsein ersetzen will. Vor diesem Hintergrund stellt der Beitrag die Strukturen der universitären Ausbildung von Deutsch-Lehrkräften dar und geht dabei beispielhaft auf Inhalte der Ausbildung ein. Zum anderen werden – häufig bildungspolitisch geförderte – Initiativen vorgestellt, die versuchen, den o.g. Mangel an qualifizierten Lehrpersonen aufzufangen, und es werden die Chancen und Herausforderungen der laufenden Curriculumreform für die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Deutschlehrkräfte diskutiert.

Schlagwörter: Lehrpersonenbildung, Niederlande, Schulfach Deutsch, Curriculum(-reform)

Abstract: In the Netherlands, there has been a pronounced shortage of trained and qualified teachers for the subject German as a Foreign Language for several years. Currently, a fundamental curriculum reform for foreign language education is under way which aims to replace the existing graduation qualifications—structured according to communicative skills—with the domains of language competence, language awareness, and cultural awareness. This article outlines the structures of university education for teachers of German as a Foreign Language and provides insights into their training. Various initiatives are presented that address the shortage of qualified teachers and in many cases can count with the support of education policies. The article also discusses the opportunities and challenges of the ongoing curriculum reform for the initial, ongoing, and further education of teachers for German as a Foreign Language.

Keywords: teacher training, the Netherlands, school subject German, curriculum (reform)



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

1 Lehramtsausbildung in den Niederlanden

Die Lehramtsausbildung in den Niederlanden für den Bereich Deutsch als Fremdsprache erfolgt auf unterschiedlichen Wegen. Lehrkräfte werden entweder für die Sekundarstufe I ausgebildet, oder sie werden für die Sekundarstufe II ausgebildet und sind dann automatisch auch für die Sekundarstufe I lehrberechtigt. Hierbei wird nicht nach unterschiedlichen Schulformen unterschieden; die Lehrberechtigung gilt jeweils für alle Schulformen. Der größte Teil der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I erhält die Lehrberechtigung in Bachelorprogrammen an pädagogischen Hochschulen. Dies gilt nicht nur für die Fremdsprache Deutsch, sondern auch für andere Schulfächer. An Universitäten können Studierende verschiedener Studiengänge bereits in oder direkt nach der Bachelorphase über ein pädagogisch-didaktisches Modul eine Lehrberechtigung für die Sekundarstufe I erlangen. Für das Unterrichten in der Sekundarstufe II erfolgt die Ausbildung in Masterprogrammen, die sowohl an pädagogischen Hochschulen als auch an Universitäten angeboten werden. Während die pädagogischen Hochschulen in ihren Ausbildungsprogrammen ausschließlich auf den Lehrberuf fokussiert sind, haben Lehramtsanwärterinnen und -anwärter an den Universitäten zwei verschiedene Studienmöglichkeiten. Sie absolvierten bisher üblicherweise nach einem erfolgreich abgeschlossenen fachlichen Masterstudium eine einjährige Lehrendenausbildung (vgl. u. a. Michel et al. 2021; Leuschner et al. 2019; Tammenga-Helmantel & Jentges 2016). Seit einigen Jahren ist es darüber hinaus auch möglich, diese einjährige Lehramtsausbildung im Rahmen eines zweijährigen Masterprogramms für Deutsch als Fremdsprache im Anschluss an ein Bachelorprogramm zu absolvieren.¹ Unabhängig davon, welcher dieser beiden Master absolviert wird, erfüllen alle erfolgreichen Absolventen die gesetzlichen Qualifikationsanforderungen. Das bedeutet, dass sie fachliche, pädagogische und fachdidaktische Kompetenzen und solide professionelle Grundlagen nachweisen können.

Besonders im Bereich Deutsch als Fremdsprache, aber auch in anderen geisteswissenschaftlichen Schulfächern, besteht bereits seit Jahren ein erheblicher Mangel an ausgebildeten und somit qualifizierten Lehrkräften, der sich in Zukunft noch steigern wird (vgl. u. a. Sars & Jentges 2018; Tammenga-Helmantel & Jentges 2016).

Dieser Beitrag beleuchtet einerseits die Strukturen der universitären Ausbildung von Lehrkräften und deren gesetzliche Grundlagen und die – heutigen und zukünftigen – im Kerncurriculum sowie durch die anzustrebenden Abschlussqualifikationen geregelten Rahmenbedingungen für ihre Tätigkeit. Hierbei wird auf Inhalte der universitären Ausbildung eingegangen. Andererseits werden dabei auftretende Dilemmas benannt und reflektiert, und es werden – häufig bildungspolitisch geförderte – Initiativen vorgestellt, die versuchen, v. a. der Herausforderung des gravierenden Lehrkräftemangels zu begegnen. Anschließend werden Lösungsansätze wie beispielsweise die Chancen und Herausforderungen der laufenden Curriculumreform für die Aus-, Fort- und Weiterbildung für Deutschlehrkräfte diskutiert.

¹ Für eine komplette Übersicht der vielfältigen Ausbildungsmöglichkeiten, auch über Quereinstieg, siehe die niederländischsprachigen Informationen der staatlichen Behörden: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-voortgezet-onderwijs> (Zugriff: 11.12.2023).

2 Lehrkräfteausbildung an Universitäten im niederländischen Kontext

Die akademische Ausbildung von Lehrpersonen in den Niederlanden hat historische Wurzeln im 19. Jahrhundert. Um ihre Entwicklung zu verstehen, wird zunächst ihre Geschichte betrachtet. Darauf folgt ein Blick auf die gegenwärtige Situation, in der sich die Lehrkräfteausbildung von den geisteswissenschaftlichen Fakultäten weg hin zu eigenständigen Ausbildungsinstituten für Lehrkräfte verlagert hat. Hierbei stehen die aktuellen Strukturen, Curricula und die Bedeutung von Schulpraktika im Mittelpunkt.

2.1 Historische Entwicklung der akademischen Lehrpersonen-ausbildung

Im 19. Jahrhundert wurden Deutsch, Französisch und Englisch in niederländischen Schulen Pflichtfächer, obwohl es zu dieser Zeit keine institutionalisierte Ausbildung für Fremdsprachenlehrkräfte gab. Die Einführung moderner Fremdsprachen als Schulfächer führte zur Forderung nach akademisch qualifizierten Lehrkräften (vgl. Bartels 1963). So wurde 1881 an der Universität Groningen der erste niederländische Lehrstuhl für Germanistik eingerichtet (vgl. Kwakernaak 2009; Tammenga-Helmantel & Jentges 2016). Die institutionalisierte Ausbildung von Lehrpersonen begann nach dem Schulkampf 1917,² als die Autonomie der Bildungsinstitutionen im Grundgesetz (Artikel 23, „Freiheit des Unterrichts“) festgelegt und der Einfluss der Politik auf den Inhalt des Unterrichts minimiert wurde.

Der erste Schritt zu einer akademischen Lehrkräfteausbildung erfolgte erst 1952³ mit der Einführung eines einjährigen pädagogisch-didaktischen Programms, das vor allem theoretisch ausgerichtet war. In diesem Programm waren erfahrene Fremdsprachenlehrkräfte als Fachdidaktikdozierende tätig und betreuten darüber hinaus Schulpraktika. Die Ausbildung war ein Nebenfach ohne Prüfung, was den Erwerb des pädagogischen Vermerks (*pedagogische aantekening*) für die Studierenden erleichterte (vgl. Kwakernaak 2015).

Nach der Schulreform von 1968 entstanden 1970 die ‚neuen Lehrpersonenausbildungen‘ für die Sekundarstufe I. Die universitäre Ausbildung für die Sekundarstufe II wurde erst 1987 etabliert und existiert bis heute als einjährige akademische Ausbildung.

² Der Schulkampf („schoolstrijd“) bezieht sich auf einen historischen Konflikt in den Niederlanden über die Finanzierung und Gestaltung des Bildungswesens, hauptsächlich zwischen Befürwortern öffentlicher Bildung und Anhängern privater (religiöser oder auf anderen weltanschaulichen Grundlagen basierender) Bildung, der im 19. Jahrhundert begann und mit der Verfassungsänderung von 1917 endete, die die finanzielle Gleichstellung öffentlicher und privater Schulen festlegte (vgl. Wielenga 2018: 293 ff.).

³ Als Grund für die langsame und vergleichsweise späte Etablierung von Ausbildungen für Fremdsprachenlehrkräften nennen Kwakernaak (2009; 2015) und Vos (2005) u. a. den niedrigen Status bzw. das Image der Fremdsprachenlehrpersonen an den Universitäten (vgl. Kwakernaak 2009).

2.2 Heutige Form der akademischen Lehrpersonenausbildung

Die heutige universitäre Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch⁴ in den Niederlanden findet nicht an den geisteswissenschaftlichen Fakultäten, sondern an den Instituten für Lehrkräfteausbildung statt. Diese sind in den meisten Fällen institutionell, räumlich und inhaltlich unabhängig von den Fachgruppen und germanistischen Instituten organisiert. Das Curriculum der Lehramtsstudiengänge wird von den Instituten für Lehrkräfteausbildung festgelegt. An einigen Standorten geschieht dies in enger Absprache mit den geisteswissenschaftlichen Fakultäten. Des Weiteren erhalten niederländische Bildungsinstitutionen auf Universitätsniveau keine direkten inhaltlichen oder curricularen Weisungen der Bildungspolitik, sondern genießen Autonomie.⁵

Die akademische Ausbildung von Deutschlehrkräften für die Sekundarstufe II dauert, wie bereits erwähnt, ein Jahr und erfolgt nach einem abgeschlossenen Bachelorstudium der Germanistik und einem Masterabschluss, der nicht im Bereich der Germanistik angesiedelt sein muss. Ein alternativer Weg besteht an den meisten Standorten in einem zweijährigen Lehramtsmaster nach dem Bachelorabschluss, wobei 60 ECTS⁶ auf Inhalte aus der Lehrpersonenausbildung und weitere 60 EC auf germanistische Lehrinhalte entfallen. Die Struktur der Lehramtsstudiengänge ist für alle Schulfächer identisch. Die spezifischen fachinhaltlichen bzw. -didaktischen Inhalte werden in den Seminaren der jeweiligen Institute angeboten.

Obwohl die Universitäten die Lehrpersonenausbildung autonom ausgestalten, zeigen die Lehrprogramme jedoch große Ähnlichkeiten in den angebotenen Lehrveranstaltungen, Praktika und Forschungsangeboten im fachdidaktischen Bereich (vgl. Tammenga-Helmantel & Jentges 2016). Mitverantwortlich dafür dürfte die Arbeit der Plattform der universitätsübergreifenden Kommission für Lehramtsstudiengänge (*Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen*, ICL) sein; sie koordiniert informell die Abstimmung zwischen den Lehrkräfteausbildungen der verschiedenen Universitäten. Schulpraktika spielen eine bedeutende Rolle und machen die Hälfte des Curriculums aus. Die Praktika werden das ganze Jahr über an den Ausbildungsschulen der Universitäten integriert angeboten. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern legt die niederländische Ausbildung besonders viel Wert auf Schulpraktika, wobei Theorie und Praxis gleichzeitig vermittelt werden (Maandag et al. 2007).

⁴ Die folgenden Universitäten bilden Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache aus: Universiteit van Amsterdam, Vrije Universiteit (Amsterdam), Rijksuniversiteit Groningen, Universiteit Leiden, Radboud Universiteit (Nijmegen), Universiteit Utrecht.

⁵ Eine indirekte Kontrolle der Ausbildungen führt jedoch die Niederländisch-Flämische Akkreditierungsorganisation für Hochschulen und Universitäten (*Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie*) durch.

⁶ Das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) ist ein standardisiertes Punktesystem zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulation von Studienleistungen, um die Mobilität von Studierenden im Europäischen Hochschulraum zu fördern (Council of Europe (o. J.).

3 Aktuelle Herausforderungen

Der Lehrberuf steht in den Niederlanden vor verschiedenen Herausforderungen. Dazu gehören u. a. Lehrkräftemangel, Arbeitsbelastung, Ausbildungsqualität, Professionalisierung in Form von berufsbezogener Fort- und Weiterbildung nach dem Abschluss des Lehramtsstudiums sowie das Bild des Lehrberufs. Insgesamt beeinflussen sich all diese Aspekte wechselseitig. Im Folgenden sollen zunächst der Lehrkräftemangel und sein Zusammenhang mit dem Status des Lehrberufs betrachtet werden. Eine ausführliche Betrachtung des fachspezifischen Curriculums und seiner Auswirkungen auf und Herausforderungen für die Position des Schulfachs Deutsch schließt sich daran an.

3.1 Lehrkräftemangel und Status des Lehrberufs

Der Lehrkräftemangel im Sekundarbereich ist in den Niederlanden ein ernstes Problem. In den kommenden Jahren werden viele Lehrkräfte in den Ruhestand gehen, und es wird erwartet, dass die Zahl der Studierenden in den Lehrkräfteausbildungen nicht ausreichen wird, um die freiwerdenden Stellen zu besetzen. Deutsch ist bereits seit Jahren eins der Fächer mit dem größten Mangel an Lehrpersonen (vgl. u. a. Sars & Jentges 2018; Jentges & Sars 2017; Tammenga-Helmantel & Jentges 2016). Lag 2021 die Anzahl der unbesetzten Vollzeitstellen bei 65, wird für 2030 mit ca. 270 unbesetzten Vollzeitstellen gerechnet; das sind 13 % aller Stellen auf dem Arbeitsmarkt für Deutschlehrkräfte. Zum Vergleich: für den gesamten Sekundarbereich wird ein Lehrkräftemangel von 3 % erwartet (CAOP et al. 2021).

Seit 2012 sinkt die Anzahl der Lehramtsabsolventen sowohl an pädagogischen Hochschulen als auch an Universitäten. Immer häufiger müssen Schulen auf Notlösungen zurückgreifen, wie bspw. die Anstellung von Lehrkräften ohne Studienabschluss in der Germanistik oder ohne entsprechende fachdidaktisch-pädagogische Qualifikation, was dazu führen kann, dass berufsfremde Personen, bspw. Erstsprachensprecherinnen und -sprecher oder ausgebildete Lehrkräfte anderer Fächer mit Deutschkenntnissen im Unterricht in der Fremdsprache Deutsch eingesetzt werden. Auch die Vermittlung von Lehrkräften über Zeitarbeitsfirmen, die Flexibilität, vielfältige Berufserfahrungen und administrative Unterstützung bieten, ist für temporäre Teilzeitstellen häufig eine Notlösung (NOS Nieuws 2023).

Die Wertschätzung des Lehrberufs spielt eine entscheidende Rolle bei Rekrutierung und Bindung von Lehrkräften. Der Bericht Status und Image der Lehrkräfte im 21. Jahrhundert (*Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*, Cörvers et al. 2017) gibt Einblicke in die Wahrnehmung des Lehrberufs in den Niederlanden. Lehrkräfte wurden nach ihrer Einschätzung zur Wertschätzung durch die Bevölkerung im Allgemeinen sowie durch andere Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Eltern und durch ihre Schülerinnen und Schüler gefragt. Die Skala reicht von sehr wenig Wertschätzung (1) bis zu sehr viel Wertschätzung (5). Auffällig ist, dass Lehrkräfte denken, ihr Beruf wird am wenigsten durch die eigene Berufsgruppe wertgeschätzt (2,5), während sie davon ausgehen, dass die Bevölkerung den Beruf höher wertschätzt (3,2). Die Frage an die Lehrkräfte, ob die Wertschätzung

von Lehrkräften durch die niederländische Bevölkerung ihrer Einschätzung nach in den letzten 20 Jahren ab- oder zugenommen hat, ergab auf einer Skala von 1 bis 5 einen Durchschnitt von unter 3. Die meisten nahmen demnach eine Abnahme der Wertschätzung wahr.

TALIS 2018 (OECD 2020) zeigt, dass 31 % der Lehrkräfte in den Niederlanden das Gefühl haben, dass ihr Beruf von der Gesellschaft geschätzt wird, was wenig ist, aber über dem OECD-Durchschnitt von 26 % liegt. Seit 2013 ist außerdem ein rückläufiger Trend zu beobachten, denn in dieser Zeitspanne ist der Anteil der Lehrkräfte, die angaben, dass der Lehrberuf von der Gesellschaft geschätzt wird, um 10 Prozentpunkte gesunken, während er in beinahe der Hälfte der an TALIS teilnehmenden Länder gestiegen ist. Obwohl die gesellschaftliche Wertschätzung abnimmt, geben 94 % der niederländischen Lehrerinnen und Lehrer an, mit ihrem Beruf zufrieden zu sein.⁷ Besonders hervorzuheben ist die Zufriedenheit mit dem Gehalt (58 % gegenüber 39 % im OECD-Durchschnitt). Im Rahmen einer Studie zur Bewertung einer nationalen Imagekampagne fand eine weitere Statusuntersuchung statt (Qompas 2019). Dabei wurden Schülerinnen und Schüler nach ihrer persönlichen und der gesellschaftlichen Wertschätzung für den Lehrberuf befragt. Nach Meinung der Befragten wertschätzt weniger als eine von fünf Personen in den Niederlanden den Lehrberuf. Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler selbst schätzt jedoch den Lehrberuf wert, nämlich 68 % derjenigen, die selbst Interesse am Lehrberuf haben, und 62 % derjenigen, die keine Zukunft als Lehrkraft anstreben.

Die genauen Gründe für den Lehrkräftemangel sind vielfältig. Bei den Sprachenfächern wie Deutsch sieht man neben der allgemeinen Wertschätzung des Lehrberufs auch Zusammenhänge mit den Inhalten und dem Status des Schulfaches Deutsch, siehe hierfür Abschnitt 3.2. (CAOP et al. 2021). Insgesamt wird an vielen Stellen ein Zusammenhang mit dem Status des Lehrberufs betont; bei MINT-Fächern spielt darüber hinaus die Konkurrenz mit der Wirtschaft eine Rolle, wo höhere Gehälter erzielt werden können.

3.2 Status des Schulfachs Deutsch

Da für eine Bewertung der Wertschätzung der Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache keine gesonderten Zahlen vorliegen, sich dort aber ein großer Lehrkräftemangel zeigt, liegt der Fokus in diesem Abschnitt vor allem auf dem Schulfach Deutsch an weiterführenden Schulen und seinem Status.

In den Niederlanden umfasst der moderne Fremdsprachenunterricht traditionell die Fächer Englisch, Deutsch und Französisch. Darüber hinaus bieten einige Schulen auch Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Russisch, Spanisch und Türkisch als Fremdsprache an. In der Sekundarstufe I des Gymnasiums (*vwo*) und der Realschule (*havo*) lernen Schülerinnen und Schüler neben Englisch mindestens zwei weitere moderne Fremdsprachen, meistens Französisch und Deutsch. Im vorbereitenden Berufsunterricht (*vmbo*) müssen die Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen

⁷ TALIS 2018 definiert die Arbeitszufriedenheit als das Gefühl der Zufriedenheit, das Lehrkräfte aus ihrer Arbeit ziehen.

neben Englisch eine weitere Sprache lernen, bei der es sich meistens um Deutsch handelt.⁸ In der Sekundarstufe II des Gymnasiums wählen die Schülerinnen und Schüler neben Englisch eine zusätzliche Fremdsprache. In allen anderen Schulformen gilt diese Verpflichtung in der Oberstufe nicht, sondern die Wahl von Fremdsprachen ist abhängig vom gewählten Ausbildungsprofil (vgl. Boonen & Meredig 2021).⁹

Eine Herausforderung ist, dass für das Schulfach Deutsch in der Unterstufe des niederländischen Sekundarschulsystems nach wie vor keine formalen Anforderungen gesetzlich festgelegt sind. Für die Oberstufe sind sogenannte Abschlussqualifikationen (*eindtermen*) gesetzlich festgelegt, die Sprachfertigkeiten, Literaturunterricht und Berufsorientierung umfassen. Formen inhaltlichen, kulturellen Lernens spielen gegenwärtig in den landesweiten Kompetenzbeschreibungen keine Rolle, jedenfalls nicht im Sinne von zu erreichenden beziehungsweise zu überprüfenden Abschlussqualifikationen (vgl. Meijer & Fasoglio 2007). Die Abschlussqualifikationen werden am Ende der Schullaufbahn mit einer zentralen Abschlussprüfung (*centraal schriftelijk eindexamen*) und sogenannten Schulprüfungen überprüft, die von den einzelnen Schulen durchgeführt werden (*schoolexamen*). Beide Prüfungsteile bestimmen zu 50 % die Endnote. Die zentrale Abschlussprüfung umfasst dabei lediglich einen Leseverstehenstest, der hauptsächlich aus Multiple-Choice-Fragen besteht. Die Tatsache, dass dieses v. a. selektive Lesen 50 % zur Endnote beiträgt, führt dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler erhebliche Zeit für das Training des Leseverständnisses aufwenden (Fasoglio et al. 2015). Laut 43 % der Lehrkräfte wird in der Oberstufe mehr als 50 % der Unterrichtszeit mit dem Lesen von Texten verbracht. Dabei handelt es sich sowohl um fiktionale, literarische als auch nicht fiktionale Texte (Hakvoort et al. 2022). Informationen suchendes Lesen wie in den Abschlussprüfungen spielt in den Unterrichtsstunden in der Oberstufe eine große Rolle. Eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen hierbei auch die eingesetzten Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache der etablierten niederländischen Lehrwerkverlage. Als Backwash-Effekt der Abschlussprüfungen wird auch hier auf selektives Leseverstehen fokussiert (vgl. Hoch et al. 2016).

Eine gesetzlich festgeschriebene Unterrichtsstundenzeit pro Schulfach gibt es nicht. Das Kürzen von Unterrichtszeit ist ein Mittel, das Schulvorstände bei Lehrkräftemangel einsetzen. Solche immer wieder erfolgenden Kürzungen im Fach Deutsch (und in anderen Fremdsprachen außer Englisch als 1. Fremdsprache und Pflichtfach) führen dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer in den Niederlanden um den Status des Schulfaches an ihrer Schule fürchten. Ein Drittel der Befragten einer nationalen Erhebung unter Deutschlehrkräften (Hakvoort et al. 2022) beobachtet an der eigenen Schule eine Abnahme der Stunden. Auch flexible Stundenpläne bereiten den befragten Lehrkräften Sorgen.

⁸ Lediglich im praxisorientierten Profil des vorbereitenden Berufsunterrichts (*vmbo-basisberoepsgerichte leerweg*) ist neben Englisch keine weitere Fremdsprache Pflicht. Fremdsprachen gehören in diesem Profil zum Wahlpflichtprogramm.

⁹ Im Schuljahr 2022/23 nahmen insgesamt 173.574 Schülerinnen und Schüler an den zentralen Abschlussprüfungen teil. 19.250 Schülerinnen und Schüler in der 12. Klasse des Gymnasiums absolvierten die Prüfung für das Fach Deutsch. Für den niederländischen mittleren Schulabschluss (*havo*) nahmen 15.359 Kandidatinnen und Kandidaten an der Deutschprüfung teil. Im vorbereitenden Berufsunterricht belief sich die Anzahl der Teilnehmenden auf 20.302 (<https://www.examenoverzicht.nl/examen-informatie/algemeen/statistieken>, Zugriff 30.12.2023).

Lehrerinnen und Lehrer geben demnach an, dass Schulen anstelle von Kontaktstunden mit der Deutschlehrkraft Wahlstunden anbieten, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig an Hausaufgaben arbeiten.

Auch die Schülerinnen und Schüler wurden wiederholt zu ihrer Auffassung zum Schulfach Deutsch befragt. In den Jahren 2010 und 2017 veröffentlichte das *Duitsland Instituut Amsterdam* zwei Imagestudien zum Schulfach Deutsch. Anlass für die erste Studie war der Rückgang der Studierendenzahlen in der Germanistik. Die damals teilweise erschütternden Ergebnisse¹⁰ führten u. a. zur Gründung der Aktionsgruppe Deutsch (*Actiegroep Duits*), einer Initiative der offiziellen deutschen Vertretungen in den Niederlanden zusammen mit niederländischen Partnern. Sie bemüht sich u. a. darum, in der niederländischen Öffentlichkeit mehr Aufmerksamkeit für die ökonomische Relevanz des Erlernens der Nachbarsprache zu erreichen, und organisiert den jährlichen Tag der deutschen Sprache (*Dag van de Duitse taal*). Im Vergleich zur Studie von 2010 waren Schülerinnen und Schüler in den Niederlanden im Jahr 2017 dem Fach Deutsch und der deutschen Sprache gegenüber positiver eingestellt. Laut dem ausführenden Institut entsprach dies 2017 einer allgemein positiveren Haltung gegenüber dem Nachbarland in der niederländischen Gesellschaft (DIA 2017). Auf der anderen Seite stellte sich heraus, dass die Position des Schulfachs Deutsch noch immer prekär war und zu wenige Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu einem Studium der Germanistik oder Deutschlehramt angeregt werden (Abitzsch et al. i. V.). Schülerinnen und Schüler selbst heben die Relevanz von inhaltlich-kulturellem Lernen (unter der Bezeichnung: Landeskunde) für das Schulfach Deutsch hervor. 40 % der befragten Schülerinnen und Schüler gaben in der Imagestudie 2017 an, dass der Deutschunterricht „toll“ sei, und 60 %, dass sie die deutsche Sprache als „uninteressant“ empfänden. Gleichzeitig schätzen sie das Schulfach Deutsch deutlich mehr, wenn ‚Landeskunde‘ und aktuelle Themen aus den deutschsprachigen Ländern einbezogen werden und verstehen dann eher die Relevanz des Faches. Auch Deutschlehrpersonen bestätigen den Mehrwert von kulturell-inhaltlichem Lernen für den Deutschunterricht (DIA 2017).

4 Lösungsansätze

Die unter 3 beschriebenen Herausforderungen führten in den letzten Jahren zu einer Vielzahl bildungspolitischer Kunstgriffe, die sich sowohl auf den Inhalt des Schulfaches und die Entwicklung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern als auch auf formale Anforderungen fokussieren.

4.1 Aktuelles Curriculum und Curriculumreform

Die Veränderungswünsche bezüglich der Inhalte des Schulfaches Deutsch, wie sie zum Beispiel von Schülerinnen und Schülern geäußert werden (DIA 2010; 2017) oder bezüglich der Prüfungsinhalte und der Gewichtung der zentralen Abschlussprüfung, wie vom Fachverband *Levende Talen* (VLLT

¹⁰ Die 2010 mit 1.190 Schülerinnen und Schüler durchgeführte Befragung kam u. a. zu dem Ergebnis, dass 61 % der Deutschlehrkräfte die Zielsprache Deutsch in weniger als einem Viertel der Unterrichtszeit spricht und 92 % der Deutschlernenden gab an, nur sehr selten Deutsch im Deutschunterricht zu sprechen. Die Lernenden sind darüber hinaus der Meinung, dass der Unterricht nicht (so) ansprechend ist: Ein Manko finden sie zum Beispiel, dass ‚Landeskunde‘ (37 %) nicht ausreichend und aktuelle Entwicklungen unzureichend behandelt werden (DIA 2010).

2017) und dem Verband der Nachbarsprachen (*Visiegroep Buurtalen* 2018)¹¹ gefordert, machen bildungspolitische Maßnahmen auf nationaler Ebene notwendig. Ende 2021 beauftragte das niederländische Bildungsministerium SLO (*Stichting Leerplanontwikkeling*), die niederländische Nationalagentur für Lehrplanentwicklung, neue Prüfungsprogramme u. a. für die Fremdsprachen zu entwickeln. Veränderungen in der Gesellschaft, neue Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung und Entwicklungen und Wünsche in den Schulen erforderten eine Aktualisierung der von 2007 stammenden Abschlussqualifikationen in den Rahmencurricula für die modernen Fremdsprachen, vgl. hierzu auch 3.2 (Fasoglio & Tammenga 2021).

Der Arbeitsauftrag des Ministeriums legt die inhaltlichen Grundsätze und Qualitätskriterien fest. Diese Richtlinien bestimmen somit zum Teil den Inhalt und die Form der Prüfungsprogramme und zu erreichenden Abschlussqualifikationen und in geringerem Maße den Ablauf des Entwicklungsprozesses und Zeitplans. Zwischen Juni 2022 und Sommer 2024 erarbeitet ein sogenannter Fachinnovationsausschuss Entwürfe für die Prüfungsprogramme. Daran sind Fachexpertinnen und -experten, Lehrkräfte und Lehrplanexpertinnen und -experten beteiligt. Die Entwicklung findet in enger Zusammenarbeit mit dem Fachverband *Levende Talen* und mit dem Aufsichtsrat für Prüfungen und Examen (*College voor Toetsen en Examens*, CvTE) und dem niederländischen Institut für die Entwicklung von Unterrichtstests (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling*, CITO) statt, die für den Ablauf bzw. die Entwicklung der zentralen Prüfungen zuständig sind. Darüber hinaus berät ein Gremium von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Interessenverbände den Fachinnovationsausschuss (vgl. SLO 2023). Nach der Erstellung von Konzepten der Prüfungsprogramme erfolgt eine Pilotphase, in der die Entwürfe bezüglich Relevanz und Ausführbarkeit an weiterführenden Schulen erprobt werden. Anschließend werden die Prüfungsprogramme, wo erforderlich, überarbeitet und dem Bildungsministerium vorgelegt, bevor die neuen Prüfungsprogramme in Kraft treten können. Die Beschreibung der Eigenschaften eines Schulfaches gibt zunächst die übergreifende Aufgabe für den Fremdsprachenunterricht wieder. Darin heißt es, dass es zur Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts gehört, Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu sprachfähigen, kulturbewussten und sprachbewussten Bürgerinnen und Bürgern zu fördern, die eigenständig, reflektiert, kreativ und vertrauensvoll an digitaler und nicht-digitaler Kommunikation in mehrsprachigen und plurikulturellen Kontexten teilnehmen.

Als wichtiger Ausgangspunkt für die Entwürfe gilt die Sichtbarkeit des inhärenten Zusammenhangs zwischen Sprachenlernen und Reflexion über Sprache und Kultur in den Lernzielen. Während das zurzeit gültige Curriculum für die Fremdsprachen auf die einzelnen Sprachfertigkeiten fokussiert und nur zu einem geringen Teil inhaltlich-kulturelles Lernen umfasst, gehen die jetzigen Entwürfe weit über das Ziel des Spracherwerbs hinaus. Neue Inhalte aus dem Bereich des Kultur- und Sprachbewusstseins werden in die Prüfungsprogramme aufgenommen, wobei für eine Integration

¹¹ Es handelt sich hierbei um einen Zusammenschluss mehrerer Partner, der sich seit 2016 für den Unterricht in den Nachbarsprachen Deutsch und Französisch engagiert. Ziel der Beteiligten ist es, die Stärkung des Nachbarsprachenunterrichts zu fördern.

dieser Inhalte in den Sprachlernprozess und die Kommunikation plädiert wird. Diesem Ziel für den Fremdsprachenunterricht folgend, wurden für die Entwürfe drei Prüfungsdomänen entwickelt: „Kommunikation, Sprachbewusstsein und Kulturbewusstsein“.

Die Domäne Kommunikation beinhaltet die Sprachfertigkeiten und weist folgende Dreiteilung auf: Rezeption, Produktion und Interaktion, wobei Schülerinnen und Schüler auch zu freiem Lesen und Kreativität in der Fremdsprache angeregt werden. Die betreffenden Lernziele in dieser Domäne basieren auf dem Companion Volume zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (kurz: GER; Council of Europe 2020), und minimal zu erreichende GER-Niveaus werden für die Fertigkeiten explizit genannt. Anders als im GER ist Mediation keine eigenständige Domäne, sondern wird in die Interaktion eingebunden. Die Domäne Sprachbewusstsein richtet sich einerseits auf das Phänomen Sprache, inklusive Sprachvergleich, Sprachvariation und Sprachgebrauch. Andererseits umfasst sie Themen, die Sprache mit dem Individuum verbinden, wie das mehrsprachige Repertoire der Schülerinnen und Schüler und den eigenen Sprachlernprozess. Die Domäne Kulturbewusstsein beinhaltet sowohl das Lesen, Erfahren und Interpretieren von Literatur als auch plurikulturelle Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihre diesbezügliche Reflexion.

Diese neuen Inhalte für den Fremdsprachenunterricht scheinen positiven Anklang zu finden. Bereits vor dem Aktualisierungsprozess wurde mehrfach deutlich, dass eine Erweiterung des Curriculums um inhaltsorientierte Prüfungsdomänen, besonders unter Fachexpertinnen und -experten, wie auch unter Ausbilderinnen und Ausbildern von Lehrpersonen sowie unter Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, Zustimmung finden (Tammenga-Helmantel et al. 2016; Kaal 2018; Van den Broek 2020). Das Expertengremium Moderne Fremdsprachen (*Meesterschapsteam MVT* 2022), ein Zusammenschluss von akademischen Fremdsprachenforschenden, spricht sich explizit für die neuen Inhalte im Fremdsprachencurriculum aus und verspricht sich davon u. a. eine Verbesserung der Sprachkenntnisse und einen relevanteren und interessanteren Inhalt des Fremdsprachenunterrichts. Die zu erwartende Steigerung der Motivation von Schülerinnen und Schülern, siehe auch DIA (2010; 2017), könnte langfristig steigende Lernendenzahlen für Deutsch in der Sekundarstufe II und eventuell steigende Studierendenzahlen in den geisteswissenschaftlichen Fakultäten und Lehrendenausbildungen bewirken.¹²

Eine erfolgreiche und nachhaltige Einführung eines neuen Prüfungsprogramms an Schulen erfordert curriculumbewusstes Handeln von Lehrkräften, wobei sie gezielte curriculare Entscheidungen treffen müssen, die zu ihren schulfachbezogenen Visionen, ihrem Schulkontext, ihren Lernenden und den festgeschriebenen Abschlussqualifikationen passen (vgl. Tammenga-Helmantel 2023). Dies impliziert, dass neben der Curriculumentwicklung auch Entwicklungen in der Schulorganisation und Aus-, Fort- und Weiterbildung erforderlich sind (Folmer et al. 2017: 135). Dazu zählen wichtige Rahmenbedingungen bezüglich Unterstützung im Schulkontext und Vorhandensein von Arbeits-

¹² Erstsemesterstudierende müssen in den Niederlanden für die Zulassung zu einem Bachelorstudiengang der Germanistik das GER-Niveau des niederländischen Abiturs für Deutsch nachweisen. Die aktuellen angestrebten Niveaus für Deutsch im Abitur sind: Leseverstehen C1, Hörverstehen B2, Gesprächsfertigkeit B2, Schreibfertigkeit B1 (SLO 2017).

materialien und Lehrwerken, die zum neuen Curriculum passen. Im Kontext der neuen Inhalte der Konzept-Prüfungsprogramme für die Fremdsprachen weisen verschiedene Studien explizit darauf hin (Van Beuningen & Polišenská 2019; Van den Broek 2020; Kaal 2018; Mearns & Platteel 2021; für eine Übersicht siehe Fasoglio & Tammenga-Helmantel 2021).

4.2 Professionalisierung und Deutschlehrkräfte

Aufgrund der beschriebenen inhaltlichen Anpassungen wird es zukünftig einen erhöhten Professionalisierungsbedarf bei Lehrkräften geben. Deutschlehrerinnen und -lehrer sind sich teilweise ihrer Verantwortung für das Fach, seine Position und ihre eigene professionelle Weiterentwicklung bewusst. Trotz fehlender nachhaltiger Qualitätssicherung von Fortbildungs- und Weiterbildungsangeboten nehmen Lehrkräfte an Professionalisierungsveranstaltungen teil. 2022 gaben fast drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, mindestens einmal in den letzten fünf Jahren an einer Professionalisierungsveranstaltung teilgenommen zu haben. Im Durchschnitt besuchten sie 3,9 Veranstaltungen in fünf Jahren. 29 % taten dies durchschnittlich einmal im Jahr oder öfter. Themen dieser Professionalisierungsveranstaltungen waren u. a. Lesefertigkeit, Prüfungstraining, formatives Evaluieren, Zielsprachen-gebrauch und Literatur (Hakvoort et al. 2022).

Fortbildungsbedarf unter Lehrkräften bezüglich der neuen Inhalte der Prüfungsprogramme besteht u. a. zu Themen wie Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein, wobei Lehrkräfte vermutlich auch in Bezug auf die Inhalte des Companion Volume zum GER, deren Didaktisierung und Einstufung sowie im Bereich Kulturbewusstsein Weiterbildungsbedarf haben dürften. Universitäre Ausbildungsinstitute werden voraussichtlich eine wichtige Rolle in der Professionalisierung der Lehrkräfte spielen, nicht nur für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch bei der Fort- und Weiterbildung für bereits qualifizierte Lehrkräfte. Ziel einer verstärkten Ausrichtung der Universitäten auf Fort- und Weiterbildung ist auch eine Stärkung der Zusammenarbeit mit den Sekundarschulen, die auch häufig die Ausbildungsschulen für angehende Lehrkräfte sind. Dies geschieht einerseits, um zur Innovation des Fremdsprachenunterrichts an Schulen beizutragen und andererseits, um Schülerinnen und Schüler für ein Sprachenstudium (und eventuell ein anschließendes Lehramtsstudium) zu begeistern. Das universitäre Fort- und Weiterbildungsangebot für die fremdsprachlichen Schulfächer blieb in den letzten Jahrzehnten hinter dem für naturwissenschaftliche Fächer zurück (Platform voor de talen 2019).

In jüngster Vergangenheit sind an den Universitäten mit Lehrendenausbildung auch für die Sprachen verschiedene Initiativen entwickelt worden. So ist an der Universität Utrecht ein fachdidaktisches Netzwerk entstanden, das gemeinsam mit Lehramtsstudierenden und Fremdsprachenlehrkräften der Ausbildungsschulen gestaltet wird und sich am inhaltlichen Professionalisierungsbedarf der Teilnehmenden ausrichtet. An der Radboud Universität Nijmegen sind bereits seit 2015 sogenannte *Teachers in Residence* tätig, die eine Anstellung als Lehrerinnen oder Lehrer an einer Sekundarschule mit verschiedenen Tätigkeiten wie Materialentwicklung, Workshops für andere Lehrkräfte und universitäre Angebote für Schülerinnen und Schüler verbinden. Im Norden des Landes haben sich die Rijksuniversiteit Groningen und die pädagogische Hochschule

NHL Stenden zum *Expertisecentrum Vakdidactiek Noord* zusammengeschlossen. Sie bieten u. a. Lehrkräfteweiterbildung in professionellen Lerngemeinschaften an. Alle Initiativen operieren regional, was den persönlichen und direkten Kontakt mit Lehrerinnen und Lehrern der Ausbildungsschulen ermöglicht.

Neben den genannten Professionalisierungsinitiativen der Universitäten werden auch eine Vielzahl von Aktivitäten von Verlagen, kommerziellen Instituten, Kulturvertretungen wie dem Goethe-Institut oder Fachvereinigungen angeboten. Darüber hinaus arbeiten die lehrkräfteausbildenden Universitäten auch bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zusammen. So wurde die Website *taalwijs.nu* entwickelt, die als Onlinetreffpunkt und Diskussionsplattform für Fremdsprachenlehrkräfte dienen soll. Neben Unterrichtsmaterialien enthält die Website einen Blog und einen Fort- und Weiterbildungskalender. Ferner wird in Zusammenarbeit mit dem Expertengremium *Moderne Fremdsprachen* ein monatlicher Newsletter verschickt, der Wissenswertes und Praktisches rund um den Fremdsprachenunterricht für Lehrkräfte bündelt.

Eine weitere Initiative für die Professionalisierung von individuellen Lehrkräften an und mit Universitäten ist die Initiative *Dudoc-Alfa*,¹³ die es seit 2014 Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, über einen Zeitraum von vier Jahren neben ihrer Tätigkeit an einer Sekundarschule eine Promotion im Bereich der Fachdidaktik durchzuführen. Die Ziele dieser Initiative sind vielfältig. U. a. sollen Impulse für die fachdidaktische Forschung in den geisteswissenschaftlichen Fächern gesetzt und eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts an Sekundarschulen erreicht werden.^{14,15}

4.3 Zugang zur und Modularisierung der universitären Lehrendenausbildung

Der Lehrkräftemangel wird oft als Gelegenheit betrachtet, den Zugang zur universitären Lehrpersonenausbildung zu erleichtern und auf diese Weise die Anzahl der erfolgreichen Absolventen zu erhöhen. In einer Vereinbarung zwischen universitären Ausbildungsinstituten, Fachhochschulen und dem niederländischen Bildungsministerium (*Bestuursakkoord Flexibilisering Lehrpersonenausbildung 2020*) wurde beschlossen, den Zugang flexibler zu gestalten. Zum Beispiel wurde entschieden, den Unterricht für vier universitäre Ausbildungen¹⁶ modular anzubieten, um mehr Studierenden zu ermöglichen, die Ausbildung tatsächlich abzuschließen. Die Modularisierung beinhaltet auch eine intensivere Betreuung der Studierenden, um ihren Fortschritt genau zu begleiten und individuelle Lernbedürfnisse stärker zu berücksichtigen.

¹³ ALFA steht für die folgenden Schulfächer: Philosophie, Geschichte, Religion, Griechisch, Latein, Kunstgeschichte, CKV (Kulturelle Bildung), Kunst, Moderne Fremdsprachen, Musik und Niederländisch.

¹⁴ Mehr Informationen zur Initiative: <https://dudoc-alfa.vakdidactiekgw.nl/>

¹⁵ Im Fach Deutsch als Fremdsprache promovierte Lehrner-te Lindert (2020) zum Thema „Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten“ im *Dudoc-Alfa*-Programm.

¹⁶ Dies betrifft die Lehramtsausbildungen der Universität van Amsterdam, der Universität Leiden, der Universität Utrecht und der Vrije Universität (Amsterdam).

Darüber hinaus wurde geprüft, wie die Zulassungsvoraussetzungen für die fremdsprachliche Lehrendenausbildung erleichtert werden können. Zu diesem Zweck hat die universitätsübergreifende Kommission für das Lehramt im Jahr 2021 neue Zulassungskriterien verabschiedet (ICL 2021). Diese sollen einerseits zu einer landesweiten Harmonisierung der Zulassung zur universitären Lehrendenausbildung führen und andererseits das fachliche Niveau der zugelassenen Kandidatinnen und Kandidaten sicherstellen. Ein wichtiger Bestandteil dieser Harmonisierung ist, dass ein Bachelor- und Masterabschluss in Germanistik nicht mehr die einzige Möglichkeit für die Zulassung zum Deutsch-Lehramtsstudium ist. Voraussetzungen sind nun ein Fachstudium im Umfang von mindestens 120 ECTS in (Angewandter) Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft oder einem anderen Fach, das inhaltlich und/oder in Bezug auf Sprachkenntnisse relevant ist für das Zielsprachengebiet, und eine in der Zielsprache verfasste Abschlussarbeit über ein fachrelevantes Thema.

Aufgrund dieser Lockerungen können auch Personen zum Lehramtsstudium zugelassen werden, die bisher ausgeschlossen waren, wie beispielsweise deutschsprachige Studierende mit einem universitären Bachelor- oder Masterabschluss in angrenzenden Disziplinen wie (vergleichende) Literaturwissenschaft oder Sprachwissenschaft. Etwaige inhaltliche Defizite in einem oder mehreren der Kernbereiche können von diesen Kandidatinnen und Kandidaten vor Beginn des Lehramtsstudiums mithilfe des Programms Alfa4all¹⁷ aufgearbeitet werden, für das die Germanistik-Abteilungen der teilnehmenden Universitäten einschlägige Kurse entwickelt haben.

5 Ausblick und Forschungsdesiderate

Für die Zukunft des Schulfachs Deutsch und somit auch der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften in den Niederlanden bleibt zunächst der Abschluss der Curriculumreform abzuwarten. Die Einführung der neuen Abschlussqualifikationen wird eine größere Veränderung für den Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden mit sich bringen und muss dementsprechend wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. Auch was die inhaltlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen betrifft, müssen im Zuge der Curriculumreform Lehrkräfte entsprechend wissenschaftlich aus-, weiter- und fortgebildet werden; Gleiches gilt für die Erstellung und Produktion von Lehrmaterialien.

Wenn diese Curriculumreform auch in erster Linie das Schulfach Deutsch betreffen mag, so fordert sie doch einen großen und grundlegenden Einsatz der akademischen Germanistiken und ihrer Fachdidaktiken im Land, nämlich eine entsprechende Professionalisierung der Lehrkräfte und damit einhergehend auch mehr Aufmerksamkeit für die dabei angewandten Prinzipien. Ob die bisher vorliegenden Pläne die Grundlage dafür sein werden, ob es tatsächlich zu einem positiven Wandel

¹⁷ Bei Alfa4all bieten die geisteswissenschaftlichen Fakultäten der niederländischen Universitäten gemeinsam Kurse für die Studienfächer Deutsch, Englisch, Französisch Griechisch/Latein, Niederländisch, Spanisch an. Die Initiative wurde gestartet, um dem zunehmenden Mangel an Lehrkräften in diesen Fächern entgegenzuwirken. Die Kurse richten sich in erster Linie an Personen, die Lehrkraft werden wollen, aber aufgrund unzureichender Fachkenntnisse noch nicht für das Lehramtsstudium zugelassen sind.

im bisher oft als wenig interessant und relevant empfundenen Deutschunterricht und langfristig zu einer signifikanten Zunahme der Zahl der Germanistikstudierenden kommt, die den Beruf Deutschlehrkraft schätzen und anstreben, wird letztlich jedoch auch von (bildungs-)politischen Entscheidungen bzgl. der Einführung und Finanzierung abhängen. Langfristig sind Studien nötig, die mögliche Backwash-Effekte im neuen Examensprogramm erheben und monitoren, inwiefern die Reform zu positiveren Urteilen von Schülerinnen und Schülern und zur erhofften Zunahme der Zahl der Lehramtstudierenden in der Germanistik führt.

Literaturverzeichnis

- Abitzsch, Doris; Knopp, Eva & Michel, Marije (im Erscheinen). Motivatie om Duits te studeren aan Nederlandse universiteiten. *Levende Talen Tijdschrift*.
- Bartels, Abraham (1963). *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863–1963*. Groningen: Wolters.
- Bestuursakkoord Flexibilisering Lehrpersonenausbildung (2020). Abgerufen am 22.12.2023, von URL <https://universitaireaanpaklerarentekort.nl/wp-content/uploads/2022/05/Bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen.pdf>
- Boonen, Ute K. & Meredig, Henning (2021). Fremdsprachen lernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandsaufnahme. In: Jentges, Sabine (Hrsg.). *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt Nachbarsprache & buurcultuur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 13–36.
- CAOP, Centerdata & MOOZ (2021). *Tekortvakken VO in beeld: Onderzoek naar vakspecifieke knelpunten en maatregelen voor de tekortvakken in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: CAOP.
- Cörvers, Frank; Mommers, Ardi; Van der Ploeg, Sjerp & Sapulete, Sarai (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Maastricht en Ecorys, Rotterdam: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Abgerufen am 22.12.2023, von URL <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe (ohne Jahr). *Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS)*. Abgerufen am 12.02.2024, von URL <https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>
- DIA (2010). *Belevingsonderzoek Duits 2010: Rapportage*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.
- DIA (2017). *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Rapportage. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

- Fasoglio, Daniela & Tammenga, Marjon (2021). *Startnotitie Moderne vreemde talen: Bovenbouw voortgezet onderwijs*. Amersfoort: SLO.
- Folmer, Elvira; Koopmans, Annette & Kuiper, Wilmad (Hrsg.) (2017). *Curriculumspiegel 2017*. Enschede: SLO.
- Hakvoort, Eline; Hökberg, Marieke; Hölsgens, Trixie & Hotje, Synke (2022). *Docenten Duits aan het woord: Enquête 2022*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.
- Hoch, Barbara; Jentges, Sabine & Tammenga-Helmantel, Marjon (2016). „Beantworte die Fragen auf Niederländisch“: Zielsprachengebrauch in niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42: 6, 599–622.
- Interuniversitaire Commissie Leraren, ICL (2021). *Vakinhoudelijk Masterniveau herzien*. Abgerufen am 22.12.2023, von URL <https://universitaireaankpaklerarentekort.nl/wp-content/uploads/2022/05/184-10003-Brochure-Vakinhoudelijk-v5-web.pdf>
- Jentges, Sabine & Sars, Paul (2017). Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden und in den deutsch-niederländischen Grenzregionen: Position, Herausforderungen und Perspektiven. *Muttersprache*, 127: 1/2, 92–103.
- Kaal, Anna (2018). *MVT-onderwijs nu en in de toekomst: Opvattingen van docenten en vakdidactici*. Rapportage. Amsterdam: Meesterschapsteam MVT/VU.
- Kwakernaak, Erik (2009). Schulfach und akademische Disziplin: Anderthalb Jahrhunderte Deutsch in den Niederlanden. In: Naaijken, Ton (Hrsg.). *Rückblicke, Ausblicke: Zur Geschichte der Germanistik in den Niederlanden*. Volume 1. Utrecht: Utrechter Blätter, 87–104.
- Kwakernaak, Erik (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lehrner-te Lindert, Elisabeth (2020). *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten*. Berlin: Erich Schmidt.
- Leuschner, Torsten; Radke, Henning & Küpper, Achim (2019). Förderung von Deutsch als Fremd- und Amtssprache in den Benelux-Staaten. In: Ammon, Ulrich & Schmidt, Gabriele (Hrsg.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Maandag, Dick W.; Deinum, Jan Folkert; Hofman, Adriaan W. H. & Buitink, Jaap (2007). Teacher education in schools: An international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30: 2, 151–173.
- Mearns, Tessa & Platteel, Tamara (2021). Exploring teacher support for a content and language integrated modern languages curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 34: 3, 207–223.
- Meesterschapsteam MVT (2022). *Visie op de toekomst van het curriculum Moderne Vreemde Talen*. Utrecht: Vakdidactiek GW. Abgerufen am 22.12.2023, von URL <https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/6/2022/04/Basistekst-visie-4.4.pdf>
- Meijer, Dick & Fasoglio, Daniela (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo: Duits, Engels, Frans*. Enschede: SLO.

- Michel, Marije; Vidon, Christine; de Graaff, Rick & Lowie, Wander (2021). Language Learning beyond English in the Netherlands: A fragile future. *European Journal of Applied Linguistics*, 9: 1, 159–182.
- Nationaal Platform voor de Talen (2019). *Talen centraal Naar een Deltaplan voor de universitaire talenstudies*. Abgerufen am 22.12.2023, von URL <https://platformtalen.nl/actieplan/>
- NOS Nieuws (2023). *Brabantse scholen stoppen met inhuur uitzendkrachten*. Abgerufen am 22.12.2023, von URL <https://nos.nl/artikel/2480029-brabantse-scholen-stoppen-met-inhuur-uitzendkrachten>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Qompas (2019). *Waardering ‚Helden voor de klas‘ en de waardering voor het lerarenberoep*. Abgerufen am 28.03.2023, von URL <https://www.voion.nl/media/1802/eindrapportageimagoonderzoekenwaarderingcampagn ehvdk.pdf>
- Rijksoverheid (ohne Jahr). *Vraag en antwoord*. Abgerufen am 22.12.2023, von URL <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-voortgezet-onderwijs>
- Sars, Paul & Jentges, Sabine (2018). „Eigentlich ist unser Studium wie eine Reise nach Deutschland – nur viel öfter!“. Evaluation von Curricula-Entwicklung in einem niederländischen Germanistik-Studium. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45: 6, 729–750.
- SLO (2021). *Niveaus havo/vwo En Du Fa Sp*. Abgerufen am 12.02.2024, von URL <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/leraar-vo/niveaus-vo/niveaus-havo-vwo-du-fa-sp/>
- SLO (2023). *Actualisatie kerndoelen en examensprogramma’s*. Abgerufen am 22.12.2023, von URL <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/>
- Tammenga-Helmantel, Marjon & le Bruyn, Bert (2016). *MVT-onderwijs: hoe willen we het hebben en wat willen we weten? Levende Talen Magazine*, 103: 8, 44–45.
- Tammenga-Helmantel, Marjon & Jentges, Sabine (2016). Universitäre Deutschlehrerausbildung in den Niederlanden: Grundlagen und Einflussfaktoren. *ÖDaF-Mitteilungen*, 32: 1, 73–85.
- Tammenga-Helmantel, Marjon (2023). *Awareness and support: facilitating foreign language curriculum development*. Keynote Vortrag, LLRC Symposium, 23. Juni 2023.
- Van Beuningen, Catharine & Polišíenská, Daniela (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20: 4, 25–36.
- Van den Broek, Eline (2020). *Language awareness in foreign language education: Exploring teachers’ beliefs, practices and change processes*. Dissertation. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Visiegroep Buurtalen (2018). *Manifest Buurtalen*. Abgerufen am 22.12.2023, von URL
<http://www.buurtaalonderwijs.nl/manifest/>

VLLT (2017). *Engels en de moderne vreemde talen: Visietekst*. Utrecht: Levende talen.

VO-raad (2022). *Lerarenregister definitief van de baan*. Abgerufen am 12.12.2023, von URL
<https://www.vo-raad.nl/nieuws/lerarenregister-definitief-van-de-baan>

Vos, Jozef (2005). De opleiding voor de akte Middelbaar Onderwijs tot omstreeks 1980. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26: 4, 20–27.

Wielenga, Friso (2018). *Geschichte der Niederlande*. Stuttgart: Reclam.

Angaben zur Person: Doris Abitzsch ist Junior Assistant Professor am Department of Languages, Literature and Communication und Lehrkraftausbilderin an der Graduate School of Teaching der Universiteit Utrecht, wo sie auch zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften in den Niederlanden promoviert. Darüber hinaus ist sie Fachexpertin im Ausschuss für die Erstellung der neuen Prüfungsprogramme für die schulischen Fremdsprachen.

Kontakt: d.abitzsch@uu.nl

Angaben zur Person: Sabine Jentges ist Associate Professor an der Radboud Universiteit Nijmegen (NL) und leitet die Abteilung „Deutsche Sprache und Kultur / Niederlande-Deutschland-Studien“. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Fremdsprachendidaktik (Schwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache), der Nachbarsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie des plurikulturellen Lernens, der Kooperationsforschung und der Lehrmaterialerstellung und -analyse.

Kontakt: sabine.jentges@ru.nl

Angaben zur Person: Marjon Tammenga-Helmantel ist promovierte Linguistin und war bis 2020 als Fachdidaktikerin für Deutsch an der Universität Groningen tätig. Ihre Forschung umfasst die Themen Zielsprachengebrauch, Grammatikdidaktik und Lehrwerkanalysen. Seit 2020 arbeitet sie als Lehrplanexpertin am niederländischen Institut für Curriculumforschung und -entwicklung SLO. Zurzeit begleitet sie die Erstellung neuer Prüfungsprogramme für die modernen Fremdsprachen.

Kontakt: m.tammenga@slo.nl

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1360050>