

Universiteit Utrecht
BA Duitse taal & cultuur
Block 4, 2015-2016
Bachelorarbeit
Begleitung: D. Abitzsch MA.

Mauer/fall/gedächtnis

Die Vermittlung der Komposition in einem landeskundlichen Lehrwerk

Vorgelegt von:

Rick Lautenbach

Abgabedatum: 04.07.2016

Wörterzahl: 5890

Zusammenfassung

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Entwicklung eines Unterrichtsmoduls. In diesem Lehrwerk wird nicht nur landeskundlicher Inhalt, sondern auch ein sprachliches Phänomen vermittelt. Es handelt sich hinsichtlich des Inhalts um den Mauerfall und dessen gegenwärtiges Gedächtnis. Auf sprachlicher Ebene geht es um die Komposition, das Bauen eines Wortes aus mindestens zwei freien Morphemen.

Michael Byrams Modell der *intercultural communicative competence* (ICC) ist in dieser Arbeit mit *Content Based Language Teaching* (CBLT) verbunden worden. Byram hat das Bedürfnis nach der Verbesserung der interkulturellen Kompetenzen von Fremdsprachenlernenden gezeigt. CBLT hat dieses Bedürfnis operationalisiert und die Voraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht beschrieben. Für die Entwicklung eines neuen Lehrwerks wurde das Modell des „kurrikulären Spinnennetzes“ von Thijs und Van den Akker (2009) benutzt.

Anhand der theoretischen Grundlagen ist ein Modul entwickelt worden, in dem mithilfe von authentischen Quellen, die Komposition vermittelt werden soll. Es gab sowohl inhaltliche, als sprachliche Aufgaben. Die sprachlichen Aufgaben nahmen Bezug auf die vorher gelesenen Texte beziehungsweise überarbeiteten Quellen. Auch zugrundeliegende Regeln und die Besonderheiten der Komposition im Deutschen sind Gegenstand des Moduls.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
1. Einleitung	5
2. Theoretischer Rahmen.....	7
2.1 Content Based Language Teaching	7
2.2 Intercultural Communicative Competence.....	9
2.3 Komposition	10
3. Problemstellung und Fragestellung	15
3.1. Problemstellung.....	15
3.2. Fragestellung	15
4. Methode.....	17
4.1. Das curriculäre Spinnennetz	17
4.2. Kernaktivitäten	19
5. Verantwortung des Moduls	21
5.1. Grundlagen	21
5.2. Das Spinnennetz.....	21
6. Schlussfolgerung	27
7. Literaturverzeichnis.....	31

1. Einleitung¹

2010 veröffentlichte das niederländische *Duitsland Instituut Amsterdam* (DIA) den *Belevingsonderzoek Duits*. In diesem Bericht wurde unter anderem argumentiert, dass der niederländische Deutschunterricht noch zu wenig Landeskunde² enthält und dass er noch immer von der Grammatikvermittlung geprägt sei. (vgl. Duitsland Instituut Amsterdam 2010: 46) Die Autoren des *Belevingsonderzoek* schlagen vor, dass geforscht werden solle, wie landeskundliche Themen in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden könnten. Daneben wurde empfohlen, dass Lehrende mit ergänzenden Unterrichtsmodulen arbeiten sollten, in denen unterschiedliche Themen vermittelt werden. (vgl. Duitsland Instituut Amsterdam 2010: 46) Dass die Lehrwerke fast immer das ganze Kurrikulum an den niederländischen Schulen bestimmen, wurde auch von Meijer und Tholey betont. Sie argumentieren, im niederländischen Unterricht würden die landeskundlichen Themen nur zur Vermittlung der Grammatik verwendet. (vgl. Meijer und Tholey 1997: 17).

Ein Thema, das in vielen der Inventarisierungen zum Einsatz landeskundlicher Themen im Fremdsprachenunterricht genannt wird, ist Geschichte. Der Mauerfall und dessen Konsequenzen eignen sich meines Erachtens gut als Gegenstand eines Unterrichtsmoduls. Es handelt sich nicht nur um ein wichtiges historisches Ereignis, dessen Konsequenzen noch immer in der deutschen Gesellschaft spürbar sind, sondern sind auch für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen von Lernenden relevant. Byram (1994) hat in seiner Theorie der *Intercultural Communicative Competence* (ICC) fünf *Savoirs* („Wissens“) introduziert. Byram argumentiert, dass die Entwicklung dieser *Savoirs* eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht sollten. Eine Theorie, in der das interkulturelle Wissen mit der Entwicklung von landeskundlichen Unterrichtsmaterialien verbindet, ist die Theorie der *Content Based Language Teaching* (CBLT). In dieser Theorie geht man davon aus, dass landeskundlicher Inhalt im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden kann. Lightbrown

¹ An dieser Stelle möchte ich Doris Abitzsch danken für ihre Begleitung bei dieser Bachelorarbeit.

² Unter dem Begriff *Landeskunde* werden „Kenntnisse, Wissen über und Verständnis für geografische, politische, wirtschaftliche und soziale sowie kulturelle Gegebenheiten eines Landes, seine Menschen und deren Verhaltensweisen“ zusammengefasst. (Hueber Verlag 2016: o.S.)

(2014) geht davon aus, dass im Fremdsprachenunterricht Sprache und landeskundlicher Inhalt gleichzeitig vermittelt werden können. (vgl. Lightbrown 2014: 32)

Die Entwicklung eines Unterrichtsmoduls ist aber nicht nur aus der Perspektive des landeskundlichen Inhalts wichtig, sondern auch aus sprachlicher Hinsicht relevant. In einem Modul zum Thema „Mauerfall“ wäre es gut möglich, bestimmte Wortbildungsprozesse im Deutschen zu vermitteln. Die Komposition, die Bildung eines Wortes aus mindestens zwei freien Morphemen, ist einer dieser Prozesse. Für den niederländischen Unterricht ist meiner Überzeugung nach vor allem die passive Beherrschung der Komposition wichtig, denn im niederländischen Fremdsprachenunterricht beschäftigen die Lernenden sich vor allem mit der Verbesserung ihrer Lesefähigkeiten, weil im Abitur nur Textverständnis geprüft wird. Da manche Komposita nicht im Wörterbuch vorkommen, sollte ein Lernende in der Lage sein, selber ein Kompositum in einzelnen Teilen zu zerlegen.³

Neben dieser Einleitung umfasst die vorliegende Bachelorarbeit vier Kapitel und ein selbst entwickeltes Unterrichtsmodul. Im nächsten Kapitel geht es um die theoretischen Grundlagen der Arbeit. Es handelt sich dabei um drei Hauptthemen, nämlich CBLT, das ICC Modell und die Grundlagen der Komposition und Wortschatzarbeit im Deutschen. Die Problemstellung und die Haupt- und Teilfragen sind Gegenstand des dritten Kapitels. Im vierten Kapitel geht es um die Methode, die in vorliegender Arbeit verwendet wird. Dabei geht es darum, die unterschiedlichen Aspekte zu besprechen, die hinsichtlich des Unterrichtdesigns relevant sind. Im darauffolgenden Teil geht es um die Verantwortung des entwickelten Moduls. Die Schlussfolgerung schließt die Arbeit ab.

³ Als Unterstützung für diese Behauptung lässt sich das Abitur Deutsch 2016 anführen. In einem der Texte wird das Kompositum „Widerlegungsversuche“ verwendet. Über den Satz, in dem das Wort steht, wird auch eine Frage gestellt. Gute Verständnis des Kompositums ist also notwendig für eine Beantwortung der Frage. Das Kompositum „Widerlegungsversuche“ ist im Duden aber kein Lexem. Es sollte also selbständig in „widerlegung“ und „versuch“ zerlegt werden. (vgl. Examen Duits tweede tijdvak 2015/2016, Text 2).

2. Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen dieser Bachelorarbeit handelt zunächst von drei unterschiedlichen Themen. Zuerst werden zwei Theorien analysiert, die sich beschäftigen mit dem Verhältnis zwischen Landeskunde und Fremdspracherwerb: die bereits erwähnte CBLT und die Theorie des *Content and Language integrated Learning* (CLIL). Es handelt sich im zweiten Teil um das *Intercultural Communicative Competence* Modell von Michael Byram. Die Wortschatzarbeit und die Grundlagen der Komposition werden ebenfalls in diesem Abschnitt besprochen. Dass diese Themen eng mit einander verbunden sind, wird in einem Fazit am Ende des Kapitels besprochen.

2.1 Content Based Language Teaching

Die CBLT ist eine Theorie, die in den 1990er Jahren in den USA entwickelt wurde. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wird auch häufig eine andere Theorie verwendet. Die *Content and Language integrated Learning* (CLIL) wurde auch in den 1990er Jahren introduziert und ist ausführlich untersucht worden. Obwohl der Einsatz inhaltlicher Themen im Fremdsprachenunterricht Gegenstand beider Theorien ist, unterscheiden sie sich auch in manchen Hinsichten. De Graaff (2013) hat die CLIL Theorie vor allem mit bilinguaem Unterricht verbunden. Es handelt sich in der CLIL Forschung häufig um die Frage, wie die Vermittlung von Sprache und Landeskunde außerhalb des Fremdsprachenunterrichts operationalisiert werden kann. (vgl. De Graaff 2013: 9-10) Die CBLT beschäftigt sich mit der Vermittlung inhaltlicher Themen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Der Unterschied zwischen CBLT und CLIL wird im folgenden Beispiel weiter ergänzt:

„The difference between CBLT and CLIL is, among others, that the subject is taught by language teachers. Not subject teachers. In other words. an English teacher teaches Mathematics and as you can imagine, the main focus is primarily on language. Not on Mathematics.” (CLIL Media 2016: o.S).

Auch Bateman und Lago (2012) haben diesen Aspekt der CBLT beschrieben: „Content-based instruction is based on the rationale that „people learn a second language more successfully

when they use the language as a means of acquiring information, rather than as an end in itself.”
 (Bateman und Lago 2012: o.S.)

Laut Lightbrown ist die CBLT sehr unterschiedlich operationalisiert worden. Sie unterscheidet unterschiedliche Annäherungsarten, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, wie *total immersion* und *dual immersion*. (vgl. Lightbrown 2014: 15-30) Die unterschiedlichen Annäherungsarten sind im Rahmen dieser Bachelorarbeit vor allem hinsichtlich der Beziehung zwischen Sprache und landeskundlichem Inhalt. Met (1998) hat die Beziehung zwischen Inhalt und Sprache im Fremdsprachenunterricht in einem Kontinuum dargestellt. Die untenstehende Abbildung (1) stellt die unterschiedlichen Auffassungen dar.

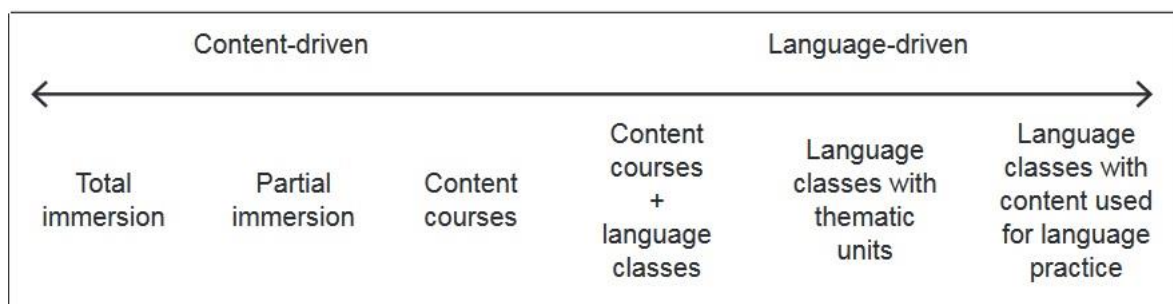


Abbildung 1: Das CBLT Kontinuum (Nach Mett 1998:41. Modifiziert durch und Zitiert aus: Lyster und Ballinger 2011: 280)

Da Lightbrown betont, dass es in der CBLT nicht nur um Inhalt, sondern auch um Sprache geht, hat sie der Vermittlung der Sprache in CBLT einen Absatz gewidmet. Sie nimmt die *comprehensible input hypothesis* von Krashen (1988) als Grundlage. Er hat argumentiert, dass Lehrwerke eine bescheidene Zahl neuer linguistischen Phänomene vermitteln sollten: „Those new elements may include new vocabulary, new patterns for combining words, indications of tense and number, or some other aspect of grammar.“ (Lightbrown 2014: 41). Krashen geht davon aus, dass während die Lernenden sich mit der Bedeutung von sprachlichen Ausdrücke beschäftigen, die sprachlichen Prozesse gleichzeitig erworben werden.

„Language aquisition researchers have confirmed, that the human mind will indeed acquire a considerable amount of language while the listener/reader's focus is on the meaning. This important understanding about language acquisition is reflected in CBLT in the many ways that teachers seek to make academic content language comprehensible to learners (...). It is understood, that making the language comprehensible supports not just content knowledge but also language development.“ (ebd.)

Trotz der unterschiedlichen Operationalisierungen der CBLT nennt Lightbrown auch einige Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Annäherungen. Zuerst sei CBLT effizient.

Da den Lernenden nicht nur Sprache, sondern auch Inhalt vermittelt werden, handelt es sich laut Lightbrown um ein „*two for one approach*.“ (vgl. ebd:10) Zweitens sei CBLT motivierend für Lernenden: „Engaging students in meaningful interaction that challenges them in cognitively age-appropriate ways can help to maintain their interest while languageskills grow.“ (ebd.) Schließlich sei CBLT den Lernenden hinsichtlich der Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse behilflich: „Learning subject matter content entails the use of academic styles of grammar and discourse as well as increasingly varied and sophisticated vocabulary. This prepares students for further academic, personal, or work-related language use outside the classroom.“ (ebd.)

CBLT beschäftigt sich vor allem mit der Unterrichtspraxis. Inhaltsorientierte Themen sind auch im Rahmen verschiedener gesellschaftlichen Entwicklungen relevant. Internationalisierung und Globalisierung spielen im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle. Fähigkeiten, neue Kulturen kennenzulernen und auf kulturelle Unterschiede reflektieren zu können, werden immer mehr von Lernenden verlangt. Eine Theorie, in der es um die Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen geht, wird im nächsten Abschnitt besprochen.

2.2 Intercultural Communicative Competence

Michael Byram hat sich 1997 in seinem Buch *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* mit interkulturellem Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt. Dabei unterscheidet Byram fünf sogenannten „Savoirs“, die Lernenden einer Fremdsprache entwickeln sollten. Das erste sei *Savoirs*, (das Wissen). Als zweites unterscheidet er das sogenannte *Savoirs être* (die Einstellung eines interkulturellen Sprechers). *Savoirs comprendre* (die Fähigkeit, eine andere Kultur zu verstehen) sei das dritte Wissen. Die Fähigkeit, neues Wissen zu erwerben, das *Savoirs apprendre* wird von Byram das vierte Wissen genannt. Das letzte Wissen sei *Savoirs s'engager*. Dies bedeutet, man habe die Fähigkeit, kritisch auf fremde Kulturen zu reflektieren. (vgl. Byram 1997: 34)

Die Relevanz des ICC Modells für diese Bachelorarbeit ist in zwei Hauptargumente zu gliedern. Zuerst wird die Vermittlung landeskundlicher Themen von Müller-Hartmann und Schocker-Von Ditfurth mit einem der *Savoirs* verbunden, nämlich dem *Savoirs*. (Vgl. Müller-Hartmann und Schocker - Von Ditfurth 2007: o.S.) Auch Blell und Doff (2014) verbinden Byrams Theorie mit Landeskunde. Sie haben dies aber vor allem aus Perspektive der Globalisierung analysiert. Die interkulturellen Kompetenzen sind besonders wichtig für den Fremdsprachenunterricht, da es die „Lücke zwischen Klassenzimmer und (Lebens-)Wirklichkeit in einer globalisierten

Welt schließen [soll].“ (vgl. Blell und Doff 2014: 77).⁴ Sie haben sich in ihrem Artikel hauptsächlich mit der Entwicklung der Identität von Lernenden beschäftigt. In der Europäischen Union gibt es Initiativen, in denen die Entwicklung europäischer Bürgerschaftskompetenzen eine wichtige Rolle spielen. Diese Bürgerschaftskompetenzen sind meiner Meinung nach eine Ergänzung der Vermittlung von Bürgerschaftskompetenzen auf nationaler Ebene. (vgl. Hooghoff und Leverink 2008: 5) Der Referenzrahmen für europäische Kompetenzen beschreibt die interkulturellen Fähigkeiten, die von Schülern verlangt werden. Es werden vier Domäne unterscheiden, von denen vor allem zwei Domäne wichtig sind. In Domain 2 geht es um die Kommunikation, im dritten Domain geht es um die Fähigkeit, in einer internationalen Umgebung zusammenarbeiten zu können. Die Domäne sind nach den unterschiedlichen Unterrichtsebenen weiter eingeteilt. Einige Beispiele von den Kompetenzen aus dem CEFR sind: die Fähigkeit, mit Kommilitonen aus anderen (europäischen) Ländern zusammenarbeiten zu können (EIO-1.4.2), Informationen aus unterschiedlichen Medien verarbeiten zu können (EIO-3.4.2), und auf verschiedene Standpunkten reflektieren zu können. (EIO-3.5.1) (vgl. Elos 2013: o.S.). Diese Referenzrahmen sind die bildungspolitischen Ausarbeitungen vom interkulturellen Modell Byrams. (vgl. North 2014: 93) Byrams Theorie der *intercultural communicative competence* und CBLT stehen in einer engen Beziehung. Die gegenwärtige Globalisierung verlangt, dass Lernenden interkulturelle Kompetenzen entwickeln. Byram hat diese Kompetenzen klassifiziert. Die CBLT operationalisiert diese Bedürfnisse und beschäftigt sich damit, wie inhaltsorientierten Themen vermittelt werden können. Sprache spielt sowohl in der CBLT, als in den europäischen Bürgerschaftskompetenzen eine wichtige Rolle. Mit den Grundlagen der Komposition, das sprachliche Thema dieser Bachelorarbeit, befasst sich den nächsten Abschnitt.

2.3 Komposition

Die Vermittlung der Kenntnisse morphologischer Prozesse des Deutschen sind im Rahmen dieser Bachelorarbeit aus zwei Gründen relevant. Zuerst hat das *Duitsland Instituut Amsterdam* in seinem *Belevingsonderzoek Duits* empfohlen, dass die „Besonderheiten des Deutschen“ mehr im Mittelpunkt der Lehrwerke stehen soll. (Duitsland Instituut Amsterdam 2010: 47). Obwohl Komposita wie Adjektiv + Substantiv im Niederländischen möglich sind (*witgoed*), gibt es weniger Möglichkeiten als im Deutschen. *Holztisch*, *Rotwein* und *Grüngras*

⁴ Zitat kommt aus der deutschsprachigen Zusammenfassung des Artikels.

sind drei Beispiele von Komposita, die nicht als Kompositum ins Niederländische übersetzt werden können (**houttafel* (*houten tafel*), **roodwijn* (*rode wijn*) und **groengras* (*groen gras*)). Für den Fremdsprachenunterricht wäre es meines Erachtens interessant, die Lernenden darauf reflektieren zu lassen, inwieweit das Niederländische sich vom Deutschen unterscheidet, damit die Komposition besser vermittelt werden kann. (vgl. Sternefeld 2007: 1-28)

Ein zusätzliches Argument, warum die Grundkenntnisse der Morphologie für diese Bachelorarbeit relevant sind, ist die Sprachfertigkeit der Zielgruppe, die Oberstufe des VWO. Kenntnisse des Deutschen werden bei manchen Bachelorstudiengängen vorausgesetzt und Pflichtlektüren sind teilweise noch auf Deutsch.⁵ In wissenschaftlichen Artikeln werden Komposita häufig verwendet und die Kenntnisse der Wortbildung könnte den Studenten nicht nur behilflich sein, sondern muss vorausgesetzt werden. Thurmair schreibt dazu, dass Komposita häufig „aufgrund ihrer möglichen Bedeutungsbeziehungen“ sich gut dazu eignen, „textuelle Funktionen zu übernehmen. So sind manche neu gebildeten Komposita, gerade weil ihre Bedeutungsbeziehung nicht festgelegt ist, besonders auf Kontextualisierung angewiesen, was in bestimmten, vor allem journalistischen Texten genutzt wird.“ (Thurmair 2010: 230). Das wichtigste Argument, warum die Kenntnisse der Wortbildung für den Fremdspracherwerb wichtig sind, wird von Thurmair folgendermaßen aufgeschrieben:

„In der deutschen Sprache spielt die Wortbildung eine ganz zentrale Rolle; sie berührt mit ihren Bildungsmustern die Bereiche der Morphologie wie der Syntax, sie kann verschiedene textuelle Aufgaben übernehmen, und sie ist das wichtigste Verfahren zur Erweiterung des Wortschatzes (...) sie [die Wortbildung] wird für den Lerner sowohl im Wortschatzerwerb und –gebrauch als auch bei der Grammatik- und Textarbeit je spezifisch relevant.“ (Ebd, 227-228).

In der Forschung ist darauf hingewiesen worden, dass die Wortschatzarbeit ein mentaler Prozess sei. Im mentalen Lexikon werden Informationen zu einem bestimmten Wort gespeichert. Diese Informationen ergeben einen Lexikoneintrag. Handke (1997) hat den Kontext eines der vier Hauptthemen der „lexikalischen Verarbeitung von Sprachen“ genannt. (Handke 1997: 91). Die Vernetzung von Begriffen, beziehungsweise das Assoziieren von Begriffen mit bekannten Informationen, sei eines der Mechanismen der lexikalischen Verarbeitung. (vgl Kersten 2010: 12) Die Ergebnisse der Forschung sind für diese Arbeit sehr

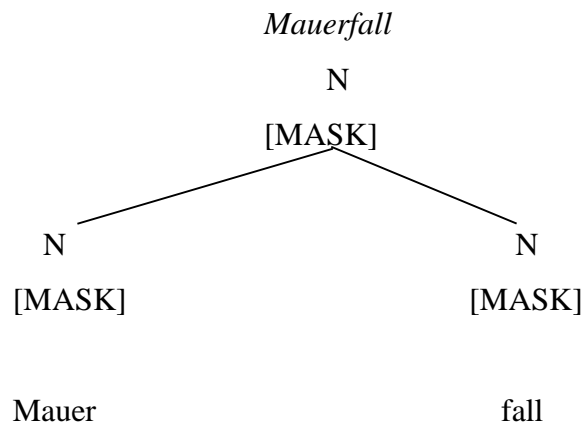
⁵ Als Beispiel für diese Behauptung lässt sich zum Beispiel das Bachelorstudium Geschichte anführen, in dem bestimmte, deutschsprachliche, wissenschaftliche Artikel bei in Proseminaren gelesen werden müssen.

wichtig. In einem Modul werden Begriffe erwähnt, die gut miteinander zu verknüpfen sind und was die Wortbildung betrifft auch ähnlich aufgebaut sind. Janette Kontio zufolge gebe es bezüglich des Wortschatzerwerbs vier Schritte: „das Wahrnehmen der Wortform, das Verstehen der Wortbedeutung, das Speichern des Wortes und seine kommunikative Verwendung.“ (Kontio 2009: 11). Dass bei dem Wortschatzerwerb der Kontext immer wichtig sei, wird auch von ihr argumentiert: „Dazu muss jedoch eine Reihe von weiteren Handlungen ausgeführt werden, weil Wörter sich nie ohne Kontext befinden, sondern immer kulturelle, kognitive, psycholinguistische, grammatische bzw. textuelle Aspekte aufweisen.“ (ebd: 11.)

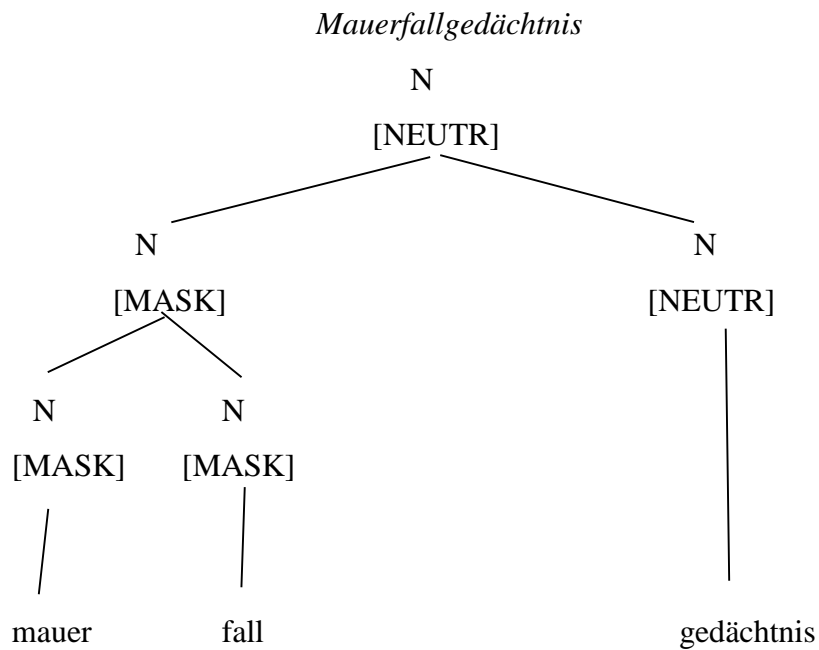
In der Sekundärliteratur wird die Wortschatzarbeit im Deutschen unterschiedlich klassifiziert. Viele Wissenschaftler, wie Tschirner, behaupten, es gebe die rezeptive und produktive Wortschatzarbeit. (vgl. Tschirner 2010: 227) Andere Autoren haben betont, dass es noch eine dritte Kategorie, den potentiellen Wortschatz, gebe. Löschmann zufolge gehe es bei dem potentiellen Wortschatz um die Fähigkeit, „unbekannte Wörter zu erschließen bzw. neue Wörter zu bilden.“ (Löschmann 1992: 312). Die letzte Klassifizierung wird in dieser Bachelorarbeit übernommen, denn es geht in dieser Arbeit vor allem um die (morphologischen) Wortbildungsprozesse im Deutschen und das Verstehen von neuen Komposita.

Was die Wortbildung des Deutschen betrifft, werden drei morphologischen Prozesse unterschieden: Die Derivation, die Flexion und die Komposition. Bei Derivation wird mit einem gebundenen Morphem (ein Affix) einem freien Morphem verbunden, wobei eine neue Wortform entsteht. Ein Beispiel von Derivation ist *freundlich+keit*, wo aus dem Adjektiv *freundlich* das Substantiv *Freundlichkeit* gebildet wird. Bei der Flexion entsteht keine neue Wortform, sondern ändert sich das Wort zum Ausdruck von seiner grammatischen Funktion. Ein Beispiel davon ist *der Mann – des Mannes*, wobei durch die Hinzufügung vom Affix *-es* der Genitiv gebildet wird. Diese Bachelorarbeit beschäftigt sich aber vor allem mit der Komposition, wobei aus mindestens zwei Wörtern ein neues Wort geformt wird. Ein Beispiel von Komposition ist das Wort *Mauerfall*, das aus den Substantiven *Mauer* und *fall* gebildet wird. In der Linguistik wird die zugrundeliegende Struktur eines Kompositums mithilfe einer Baumstruktur dargestellt, wobei auch die relevanten Eigenschaften in eckigen Klammern erwähnt werden.⁶ Die Struktur von *Mauerfall* ist in untenstehendem Baumdiagramm gezeigt:

⁶ N = Nomen/Substantiv, Adj = Adjektiv, V = Verb. MASK = Maskulin, FEM = Feminin, NEUTR = Neutrum



Im Deutschen wäre es gut möglich, ein Wort an einem Kompositum hinzuzufügen. Im Beispiel *Mauerfall* handelt es sich zum Beispiel um das Wort *Gedächtnis*. Die Struktur von *Mauerfallgedächtnis* wird unten gezeigt:



Auch aus diesem Kompositum könnte ein neues Kompositum gebildet werden, wie *Mauerfallgedächtniskultur*, *Mauerfallgedächtniskulturverein* und

Mauerfallgedächtniskulturvereinsvorstand. Die jeweiligen Baumstrukturen werden immer erweitert, jedoch ist die Vorgehensweise die Gleiche.⁷

In diesem theoretischen Rahmen sind drei Hauptthemen besprochen worden. Es hat mit der *Content Based Language Teaching* angefangen. Der zweite Abschnitt beschäftigte sich mit der Theorie der *Intercultural Communicative Competence* (ICC). Diese Theorie wurde dabei besonders mit der gegenwärtigen Globalisierung verbunden. Es wurde betont, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Rahmen der gegenwärtigen Globalisierung notwendig ist und, dass CBLT die im ICC beschriebenen „Wissens“ operationalisiert. Im letzten Teil sind die sprachlichen Unterlagen der Arbeit besprochen worden. Die Komposition im Deutschen wurde analysiert und es wurde gezeigt, dass die Komposition im Niederländischen weniger produktiv ist.

⁷ Das Kompositum *Mauerfallgedächtnis* besteht aus drei Substantiven. Es gibt im Deutschen aber auch die Möglichkeit, unterschiedliche Wortsorten miteinander zu kombinieren. Beispiele davon sind Adjektiv + Substantiv (*Rotwein*), Substantiv + Nomen (*Weinrot*), Verb+Substantiv (*Kochtopf*) Substantiv + Verb (*Seiltanzen*), Substantiv+Adjektiv (*Pfeilschnell*) und Adjektiv + Substantiv (*Halbzeit*) (Vgl. Sternefeld 2007: 1- 28).

3. Problemstellung und Fragestellung

3.1. Problemstellung

2016 war Deutschland das Thema der niederländischen Bücherwoche. Auch das gegenwärtige Gedächtnis an der DDR wurde im Rahmen dieser Woche diskutiert, zum Beispiel in der ‚Openbare Bibliotheek Amsterdam‘ wo während des Kongresses *„Was die DDR noch zu sagen hat“* ein Konferenz organisiert wurde über die Frage, wie die DDR erinnert wird. (vgl. Openbare Bibliotheek Amsterdam 2016: o.S.). Die Wiedervereinigung Deutschlands ist aber nicht nur aus gesellschaftlicher Perspektive für den niederländischen Unterricht relevant. Landeskundlicher Inhalt ist auch der Entwicklung interkultureller Fähigkeiten behilflich. In der Sekundärliteratur ist darauf hingewiesen worden, dass inhaltliche Unterrichtsmodul sich dafür eignen, bestimmte sprachliche Phänomene, wie zum Beispiel die Wortbildung, zu vermitteln. Der *Belevingsonderzoek Duits* hat schließlich gezeigt, dass diese Bedürfnisse nicht nur auch von Lernenden des Deutschen verlangt wird.

Obwohl in verschiedenen Ansätzen zur Entwicklung inhaltlichen Materials aufgerufen wurde, gibt es noch wenig Module für die Oberstufe des niederländischen VWO Unterrichts, in denen Sprache anhand inhaltsorientierten Material vermittelt wird. Kwakernaak (2014) spricht sogar davon, dass es sich im niederländischen Fremdsprachenunterricht um die kommunikative Funktion einer Sprache handele. (vgl Kwakernaak 2014: 19-20) Die Vermittlung von Grammatikthemen spiele im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht eine kleine Rolle (vgl. ebd.)

3.2. Fragestellung

In dieser Bachelorarbeit wird versucht darzustellen, wie ein Unterrichtsmodul entwickelt werden kann, in dem aus Perspektive der CBLT Theorie und anhand landeskundliches Material sprachliche Phänomene verwendet werden können. Es lässt sich die Frage stellen, wie ein aus der Perspektive des *Content Based Language Teaching* entwickeltes Modul bezüglich des Mauerfalls und dessen gegenwärtiges Gedächtnis angewendet werden kann, um die Vermittlung der Komposition im niederländischen Deutschunterrichts zu unterstützen. Drei Nebenfragen sind; (a) Wie wird das Verhältnis zwischen Sprache und Inhalt in einem Modul operationalisiert? (b) Welche Textsorte beziehungsweise Quellen können in einem inhaltlichen

Modul verwendet werden? (c) Was soll bei der Entwicklung eines landeskundlich motivierten Unterrichtmoduls berücksichtigt werden?

4. Methode

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wie ein Unterrichtsmodul entwickelt wird und welche Anforderungen daran gestellt werden. 2009 hat das niederländische Institut für Kurrikulumentwicklung, SLO, einen Aufsatz zu diesem Thema veröffentlicht. Thijs und Van den Akker haben in diesem Ansatz eine Metapher von einem Spinnennetz verwendet. Sie unterscheiden zehn Aspekte, die bezüglich der Entwicklung eines Lehrwerkes berücksichtigt werden sollten. Wichtig dabei ist, dass keiner dieser Aspekte mehr als die Anderen hervorgehoben wird, sonst zerrisst das Spinnennetz. (Vgl. Thijs und Van den Akker 2009: 12). Das Modell richtet sich nicht spezifisch auf den Fremdsprachenunterricht. Trotzdem eignet sich das Modell gut für ein landeskundliches Lehrwerks, denn viele der Bestandteile sind in der CBLT Literatur besprochen worden. In diesem Abschnitt werden die Bestandteile des Modells ergänzt.

4.1. Das kurrikuläre Spinnennetz

Im Mittelpunkt des Spinnenwebs steht dessen erster Bestandteil, die Auffassung. (vgl. ebd.) Dies wurde im theoretischen Rahmen schon ausführlich besprochen. Das Vermitteln von Sprache anhand Inhalt ist die zugrundeliegende Auffassung dieser Bachelorarbeit. Der Inhalt ist daneben von der Entwicklung interkulturellen Kompetenzen geprägt.

Zweitens unterschieden Thijs und Van den Akker die Zeit. (vgl. ebd.) Lightbrown unterscheidet vier Aspekte, die zu diesem Thema gehören: zuerst die Zeit, die Lernenden im Fremdsprachenunterricht haben, zweitens die Frage wie die Zeit verteilt ist, drittens das Alter, an dem der Fremdsprachenerwerb anfängt und schließlich wie lange das Lernen dauert. (vgl. Lightbrown 2014: 36) Dass vor allem die Zeit, die Lernenden im Fremdsprachenunterricht haben eine Herausforderung sein könne, wird von Lightbrown betont:

„Although time is not the only variable that affects outcomes, research makes it clear that sufficient time for learning is essential. In the classroom, time often seems to be a scare resource, especially for students who are learning more than one language at school. (...) Students in any educational program need to make the best use of all the time they have, and they need to be encouraged to continue learning outside the classroom. Above all, teachers, parents, students and policy makers need to understand that language learning requires a great deal of time.“ (Lightbrown 2014: 37-38).

Die Überprüfung sei der dritte Aspekt. (vgl. Thijs und Van den Akker 2009: 12) Hinsichtlich dieses Aspekts sollte im Rahmen der Fremdsprachenunterricht einen Unterschied zwischen dem grammatischen Inhalt einerseits und dem landesundlichen Inhalt andererseits gemacht werden. Der Grammatikstoff konnte mithilfe von (kleinen) Aufgaben geprüft werden. Was den Inhalt betrifft gibt es mehrere Möglichkeiten, die erworbenen Kenntnisse nachzuprüfen, beispielsweise Rechercheaufgaben und Textverständnisaufgaben. Durch die verschiedenen Aufgaben wird der Stoff auf mehrere Weisen verarbeitet.

Die Lernziele seien das nächste Bestandteil des Modells. (vgl. ebd.) Thijs und Van den Akker stellen sich dazu die Frage, was das definitive Ziel des Unterrichts sei. Im niederländischen Kontext werden die Lernziele des Abiturs von dem Ministerium für Unterricht vorgeschrieben. Wie bereits erwähnt wurde, sind die Lesefähigkeiten im niederländischen Deutschunterricht am wichtigsten.

Das nächste Thema sei lerninhalt. (vgl. ebd) Dieser Komponent ist in den vorgegangenen Kapiteln aber schon ausführlich besprochen worden. Es geht darum, dass sowohl Sprache als Inhalt vermittelt wird.

Ein weiteres Teil des Modells seien die Lernaktivitäten. (vgl. ebd.) Was die Wortschatzarbeit und Komposition betrifft, wurde im zweiten Kapitel ergänzt, wie die Wortbildung funktioniert und wie die Bedeutung neuer Wörter gespeichert werden.

Über die Quellen und Materialien, den nächsten Aspekt, wurde in der CBLT Literatur ausführlich berichtet. Ein wichtiger Unterschied zu den „traditionellen“ Unterrichtsmethoden, ist der Einsatz authentischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Stryker und Leaver zufolge gehören Texte, Videos, Audio und visuelle Hilfsmittel zu den Quellen und Materialien im Fremdsprachenunterricht. (vgl. Stryker und Leaver 1997: 8)

„One of the major characteristics of CBI is the extensive (though not necessarily exclusive) use of materials taken directly from the culture being studied. (...) CBI teachers can find themselves routinely working with materials that are, in the traditional view, far beyond the current linguistic expertise of their students.” (vgl. ebd.).

Die Gruppe, in der gelernt wird, sei ein weiterer Aspekt aus dem Spinnennetz. (vgl. Thijs und Van den Akker 2009: 12) Lightbrown macht einen Unterschied zwischen Zweit- und Fremdspracherwerb. Diese Diskussion ist für diese Bachelorarbeit weniger relevant, denn es geht in dieser Arbeit um den Fremdspracherwerb im Unterricht. Es geht aber auch um die Arbeitsform im Unterricht. In der Literatur wird ziemlich wenig über dieses Thema

geschrieben. Lightbrown hat den Spracherwerb aber vor allem mit dem klassischen Unterricht verbunden.

Der vorletzte Aspekt sei die Lernumgebung. (vgl. ebd.) Dies steht in einer engen Verbindung zu der Gruppe, in der gelernt wird, aber es geht auch um den Lernkontext. Es geht aber besonders um die Unterrichtsform, die in der Schule verwendet wird.

Schließlich nennen Thijs und Van den Akker die Lehrenden einer Fremdsprache. (vgl. ebd.) Ihre Rolle wird in der Literatur besonders hervorgehoben. So betonen Thijs und Van den Akker selber, dass ihre Motivation eine zentrale Rolle spielt bei dem Einsatz neuer Unterrichtsmaterialien. (vgl. ebd: 30-32). Was den Fremdsprachenunterricht und die CBLT betrifft, geht es in der Sekundärliteratur aber hauptsächlich darum, dass das Verhältnis zwischen Sprache und Inhalt problematisch sein kann. Lightbrown fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Observation of classes taught by teachers with pedagogical training in content areas (but not second language teaching) show that they may sometimes fail to see students' difficulties as being language-based. On the other hand, teachers with second language training but little background in the academic content of a particular subject matter may focus basic communication skills, not realizing that students are not acquiring the kind of language that is required for more advanced study in that academic context.” (Lightbrown 2014: 3)

4.2. Kernaktivitäten

Für diese Bachelorarbeit ist auch ein anderer Abschnitt aus dem Buch von Thijs und Van den Akker relevant. Sie betonen, dass es hinsichtlich des Modulentwurfs einen Zyklus von fünf Kernaktivitäten gebe: Analyse, Entwurf, Entwicklung, Implementierung und Evaluierung. Wie das Spinnennetz stehen auch diese Aktivitäten in enger Beziehung zueinander (Vgl. Ebd, 16). Diese Bachelorarbeit hat mit der Beobachtung angefangen, dass es noch ziemlich wenig landeskundliche Lehrwerke gibt. Der Entwurf ist Gegenstand dieser Hausarbeit. Mit der Entwicklung beschäftigt sich das nächste Kapitel. Die Implementierung (und deren Evaluierung) im Unterricht findet bisher noch nicht statt.

5. Verantwortung des Moduls

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde das Unterrichtsmodul „*Mauerfall und Gedächtnis*“ entworfen.⁸ Dieses Kapitel handelt von der Verantwortung dieses Moduls. Zuerst werden einige allgemeine Grundlagen der Arbeit besprochen, danach wird auf die Kriterien, die im vierten Kapitel introduziert worden sind, reflektiert. Dabei geht es hauptsächlich um die Frage, wie die Anforderungen aus der CBLT Literatur im Modul berücksichtigt wurden.

5.1. Grundlagen

Wie bereits erwähnt wurde, ist der Hauptgedanke dieser Arbeit, ein Unterrichtsmodul zu entwickeln, in dem nicht nur grammatische Themen, sondern auch landeskundlicher Inhalt besprochen werden. Es sind verschiedene Aufgaben entwickelt worden, die vor allem auf Originalquellen Bezug nehmen. Es wurde so viel wie möglich variiert, d.h. verschiedene Aufgaben entwickelt, in denen von Lernenden unterschiedliche Kompetenzen verlangt wird. Auch ist versucht worden, verschiedene Recherche bzw. Lese-, Hör-, und Schreibaufgaben zu kombinieren. In den nächsten Abschnitten wird ergänzt, wie die Teile des curricularen Spinnennetzes im Modul berücksichtigt wurden. (vgl. Thijs und Van den Akker 2009: 12)

5.2. Das Spinnennetz

Die Auffassung sei das zentrale Bestandteil des curriculären Spinnennetzes. (vgl. ebd.) Die zugrundeliegende Auffassung des Unterrichtsmoduls ist die Kombination von zwei Theorien: CBLT und ICC. Die unterschiedlichen Bestandteile des Spinnennetzes sind aus Perspektive der CBLT betrachtet, während das Thema des Moduls die Entwicklung interkultureller Kompetenzen unterstützt.

Was die Zeit betrifft, wurden in der CBLT Literatur vier Hauptfragen unterschieden: zuerst die Zeit, die Lernenden im Fremdsprachenunterricht haben, zweitens die Frage wie die Zeit verteilt ist, drittens das Alter, an dem der Fremdsprachenerwerb anfängt und schließlich wie lange das Lernen dauert. (vgl. Lightbrown 2014: 36). Diese Arbeit kann nur auf den ersten zwei Fragen Bezug nehmen. Das Modul handelt von einem sehr spezifischen Thema und sollte meines

⁸ Das Modul ist eine Anlage von dieser Bachelorarbeit.

Erachtens deswegen nicht zu ausführlich sein. Mit einer Arbeitsaufwand von etwa 3 Stunden pro Woche, denke ich, dass das Modul innerhalb von 2 Wochen überarbeitet sein kann. Das Modul enthält nämlich 12 Aufgaben. Für jede Aufgabe gibt es also 30 Minuten Zeit. Zu dieser 6 Stunden gehören auch Unterrichtsstunden, wo einige Aufgaben ausführlich besprochen werden können.

Da im niederländischen Abitur nur rezeptive Fähigkeiten verlangt werden, geht es im Modul vor allem um die passive Beherrschung der Komposition. Innerhalb des Moduls sind die Lernziele am Anfang und am Ende auch dargestellt. Die erworbenen Kenntnisse können dann überprüft werden und was noch unklar ist, kann während der Unterrichtsstunde nachgefragt werden. Die Lernziele können erreicht werden durch eine gründliche Auseinandersetzung mit den Texten und das Lösen der Aufgaben.

Die erworbenen Kenntnisse sind in 12 unterschiedlichen Aufgaben überprüft worden. Die Ziele und Ergänzungen dazu werden in der untenstehenden Tabelle besprochen.

Aufgabe	Ziel	Ergänzungen
Aufgabe 1	Das Ziel dieser Aufgabe ist, dass die Schüler ihre Vorkenntnisse zum Thema Mauerfall und Gedächtnis aufschreiben, wodurch diese bereits vorhandene Kenntnisse reaktiviert werden.	Mithilfe eines Mindmaps überprüft ein Lernender seine Kenntnisse des historischen Kontextes. Ein Mindmap ist behilflich um die Kenntnisse zu visualisieren. Weitere Recherche kann bei dieser Aufgabe notwendig sein.
Aufgabe 2	In dieser Aufgabe geht es darum, die historischen Kenntnisse zu überprüfen.	
Aufgabe 3	Es geht darum, dass die Schüler selber Komposita im Text recherchieren. Das Ziel	

	ist, das Grammatikverständnis zu überprüfen.	
Aufgabe 4	Auch in dieser Aufgabe ist eine Ergänzung der Grammatikkenntnisse das Ziel.	Daneben geht es um das Kopfprinzip in einem Kompositum. Eventuell konnte nach Informationen recherchiert werden
Aufgabe 5	Das Ziel dieser Aufgabe ist, dass Schüler nach Informationen im Netz recherchieren.	Die Stasi ist ein wichtiger Begriff aus der deutschen Geschichte. Kenntnisse über die Stasi wäre meiner Meinung nach notwendig, um die Geschichte der Wiedervereinigung zu verstehen.
Aufgabe 6	In dieser Rechercheaufgabe sollten selbständig Artikel und Meinungen recherchiert werden. Auch sollen die Schüler die ganze Argumentationsstruktur des jeweiligen Artikels verstehen.	Es geht darum, dass es unterschiedliche Meinungen gibt. Daneben ist es ein Ziel von dieser Aufgabe, die Argumentation eines Artikels zu verstehen und das Artikel im Rahmen einer Diskussion zu bewerten.
Aufgabe 7	Das Ziel ist, die Karikatur zu verstehen, und die Meinung des Cartoonisten zu erklären.	Schüler sollen verschiedene Details analysieren können und die Details mit dem Thema des Moduls verbinden können.
Aufgabe 8	Das Ziel ist die Schreibfertigkeit zu verbessern. Dies wird in dieser Aufgabe durch das	

	Schreiben einer Zusammenfassung operaionalisiert.	
Aufgabe 9	Kenntnisse der Komposition werden in dieser Aufgabe nochmals überprüft.	Die Zusammenfassung dient dazu, zu zeigen, dass die Komposita nicht immer als Kompositum zu übersetzen sind.
Aufgabe 10	Das Deutsche wird in dieser Aufgabe in Vergleich zur anderen Sprachen gezeigt.	Es geht in dieser Aufgabe vor allem um die Besonderheiten der Komposition im Deutschen.
Aufgabe 11	Das Ziel ist, die Grammatik weiter zu erläutern.	Zeigt die Produktivität der Komposition. Daneben verlangt diese Aufgabe Kreativität bzw. Kenntnissen des Deutschen
Aufgabe 12	Es geht in dieser Aufgabe um Verständnis grammatischer Regeln.	Anhand dieser Ergänzung von Aufgabe 10 soll mithilfe mehrerer sprachlichen Daten die Hypothese aus Aufgabe 10 bestätigt werden.

Aus Perspektive der CBLT ist auch Lerninhalt ein wichtiger Teil des Spinnennetzes. Der Hauptgedanke der CBLT, die in dieser Arbeit an mehreren Stellen erwähnt worden sind, ist dass es in landeskundlichen Lehrwerken erfolgreich ist, Sprache und landeskundlicher Inhalt miteinander zu kombinieren. Die Lernaktivitäten sind im Modul vor allem im Rahmen der Wortschatzarbeit und Komposition wichtig. Im theoretischen Rahmen wurde das Vernetzungsprinzip besprochen. Lernenden einer Fremdsprache versuchen die Bedeutung eines neues Wortes mit bereits bekannten Informationen zu verknüpfen, wodurch eine „lexikalische Verarbeitung“ von einer Sprache stattfindet. Kontio hat betont, dass es vier Phasen beim Wortschatzerwerb gebe: das Wahrnehmen der Wortform, das Verstehen der Wortbedeutung, das Speichern des Wortes und seine kommunikative Verwendung.“ (vgl.

Kontio 2009: 11). Da es im Modul um ein klar abgrenztes Thema geht und einige Vorkenntnisse des Themas vorausgesetzt werden, wird dieser Vernetzung geholfen.

Die CBLT geht davon aus, dass Quellen und Materialien unterschiedlicher Art verwendet werden. Dieses Element aus der CBLT wurde im Modul übernommen. Es wurden sehr unterschiedliche Quellen benutzt, wie Texte, Videos und Abbildungen. Daneben sind auch vor allem authentische Texte verwendet worden, wie es unter anderem von Stryker und Leaver (2007) betont wurde.

Die Gruppe, in der gelernt wird, spielt auch in der CBLT Literatur eine Rolle. Es ist bereits betont worden, dass sich manche Aufgaben sowohl individuell, als auch in Gruppen überarbeiten lassen. Die Gruppenarbeit konnte zu unterschiedlichen Meinungen über bestimmten Aufgaben führen. Daneben

Die Rolle von Lernenden sind in der CBLT ausführlich diskutiert worden. Es wurde im Modul ein Antwortmodell für Lehrenden entwickelt, das vermeiden soll, dass sie zu wenig sprachliche beziehungsweise inhaltliche Kenntnisse haben. Während ihres Studiums haben Lernenden meiner Überzeugung nach aber schon ausreichende Vorkenntnisse erworben.

In diesem Kapitel sind die verschiedenen Bestandteile des curriculären Spinnennetzes anhand des Unterrichtmoduls analysiert worden. Verschiedene dieser Aspekte lassen sich gut mit der CBLT-, ICC- und Wortschatzliteratur verbinden. Diese Verbindungen bestätigen, dass es gut möglich ist, Sprache und Inhalt miteinander zu kombinieren und verschiedene Quellen zu verwenden.

6. Schlussfolgerung

Der vorliegende Bachelorarbeit beschäftigte sich mit der Entwicklung eines landeskundlichen Lehrwerks, in dem neben Inhalt auch ein sprachliches Phänomen vermittelt wurde. Die Hauptfrage dieser Arbeit war, wie ein aus der Perspektive des *Content Based Language Teaching* entwickeltes Modul bezüglich des Mauerfalls und dessen gegenwärtiges Gedächtnis angewendet werden kann, um die Vermittlung der Komposition im niederländischen Deutschunterricht zu unterstützen. Dazu wurden drei Teilfragen gestellt: (a) Wie wird das Verhältnis zwischen sprachlichem Inhalt einerseits und landeskundlichem Stoff andererseits in der CBLT Literatur dargestellt? (b) Welche Art Texte beziehungsweise Quellen können in einem landeskundlichen Modul verwendet werden. (c) Was soll bei der Entwicklung eines (landeskundlichen motivierten) Unterrichtsmoduls berücksichtigt werden? Vor der Beantwortung der Hauptfrage wird zuerst auf die Teilfragen eingegangen.

In der CBLT Literatur werden viele Meinungen über das Verhältnis zwischen Inhalt und Sprache vertreten. Met (1998) hat ein Kontinuum entworfen, in denen dieses Verhältnis gezeigt wird. In dieser Bachelorarbeit ist betont, dass Sprache und Inhalt in einer engen Beziehung zueinander stehen: Sprache wird durch Inhalt vermittelt. Im Modul ist dieses Verhältnis vor allem durch die direkte Bezugnahme auf die Quellen gezeigt.

Was die Quellen betrifft, sind im Modul verschiedene authentische Quellen aus der Zielsprache verwendet. Auch dies wurde in der Sekundärliteratur betont. Auch wird von Wissenschaftlern betont, dass im CBLT verschiedene Sorten Quellen benutzt werden. Es geht dabei nicht nur um Texte, sondern beispielsweise auch um Videos und Bilder. Auch diese Anforderung wurde im Modul übernommen.

Anhand des kurrikulären Spinnennetzes, das von Thijs und Van den Akker (2009) entwickelt wurde, sind die Kriterien für den Unterrichtsdesign beschrieben worden. Über viele der zehn Bestandteile des Kurrikulums wurde in der CBLT Literatur geschrieben. Von den Themen, die nicht in der CBLT Literatur analysiert wurden, gilt aber auch, dass sie im Allgemeinen für den Entwurf eines Lehrwerkes wichtig sind. Daneben sind die Bestandteile (Auffassung, Zeit, Lernziele, Lernaktivitäten, Lernmethode, Lerngruppe, Lernumgebung, Quellen und

Materialien, Überprüfung und Lehrenden) eng miteinander verbunden. Sie sollten so viel wie möglich berücksichtigt werden bei der Entwicklung eines Lehrwerks.

Neben den Themen aus den Teilfragen lässt sich bezüglich der Hauptfrage noch äußern, dass neben der CBLT auch das ICC Modell wichtig ist. In diesem Modell sind fünf „Wissen“ unterschieden worden, die auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen von Lernenden Bezug nehmen. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten ist aufgrund von aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen wichtig, denn im gegenwärtigen Unterricht spielen neben den nationalen Bürgerschaftskompetenzen auch europäische Kompetenzen eine immer größere Rolle. Byram hat diese interkulturelle Kompetenzen in einem Modell verarbeitet. Die CBLT operationalisiert das Bedürfnis, das von Byram signalisiert wurde.

Die vorliegende Arbeit hat ein wichtiges Thema aus der niederländischen Unterrichtspraxis weniger berücksichtigt. Das Unterrichtssystem kennt sehr viele Auswirkungen. Es gibt also kein Muster, das als Modell für den Entwurf verwendet werden kann. Die Bachelorarbeit hat sich mit dem „traditionellen“ Fremdspracherwerb auseinandergesetzt. Trotzdem gibt es viele Initiative, auf die die CBLT weniger zutrifft. Es handelt sich dabei vor allem um die CLIL Forschung, also um die Frage, wie Inhalt und Sprache außerhalb des Fremdsprachenunterrichts vermittelt werden. Wie ein Modul für diese Art Unterricht entworfen werden könnte, ist meines Erachtens eine interessante Forschung.

Was auch noch nicht ausreichend berücksichtigt wurde, sind die Implementierung und Evaluierung des Moduls. Sie wurden von Thijs und Van den Akker als zwei Kernaktivitäten der Kurrikulumentwicklung umschrieben. Diese Arbeit hat sich aber mit dem Entwurf beschäftigt. Implementierung und Evaluierung sollten meiner Meinung nach in weiterer Forschung stattfinden

Daneben ist mehrmals betont worden, dass die europäische Integration eine zentrale Motivation für die Entwicklung neuer Lehrwerke ist. Die Globalisierung und Integration sind aber auch Gegenstand politischer und gesellschaftlicher Debatten. Im Rahmen des Unterricht sollte Einmischung in diese Debatten so viel wie möglich vermieden werden.

Schließlich lassen sich noch einige Möglichkeiten für neue Forschung aufzählen. Zuerst ging es in dieser Arbeit um, sowohl sprachlich, als inhaltlich ein klar abgegrenztes Thema, die beide

für Fremdsprachenlernenden relevant sind. Weitere Forschung könnte sich mit anderen Bereichen der Sprache und Inhalt auseinandersetzen. Selbstverständlich sollte die Verwendbarkeit der jeweiligen Themen gut argumentiert werden müssen, aber die Vorgehensweise dieser Arbeit wäre eine Forschungsmöglichkeit für andere Themen.

7. Literatuurverzeichnis

Akker, J. van den und A. Thijs (2009): Leerplan in ontwikkeling. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Ballinger, S., und R. Lyster (2011): Content-based language teaching: convergent concerns across divergent contexts. In: Language Teaching Research, 25, 3, 279-288

Bateman, C., und Baldomero Lago (2012): Content-Based Instruction / Content and Language Integrated Learning. Online: <http://hlr.byu.edu/methods/content/content-based.htm> (Letzter Zugriff am 13.04.2016).

Byram, M., (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

CLIL Media (2016): Different types of language learning explained. Online: <http://clilmedia.com/different-types-of-language-learning-explained/> (Letzter Zugriff am 29.06.2016)

Duitsland Instituut Amsterdam (2010): Belevingsonderzoek Duits. Amsterdam; Selbstverlag.

Graaff, R. de, (2013): Taal om te leren Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs. Online:

http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/285024/Graaff_Rick_de_oratie.pdf?sequence=1 (Letzter Zugriff am 18.06.2016).

Eindexamen Duits VWO, 2e tijdvak 2015/2016. Online: <http://havovwo.nl/vwo/vdu/bestanden/vdu16iit7.pdf> (Letzter Zugriff am 01.07.2016).

Elos (2013): Common framework for european competence (CFEC). Online: <https://www.epnuffic.nl/bestanden/documenten/common-framework-for-europe-competence-cfec-nl.pdf> (Letzter Zugriff am 14.06.2016)

Handke, J. (1997). Zugriffsmechanismen im mentalen und maschinellen Lexikon. In W. Börner & K. Vogel (Eds.), Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das Mentale Lexikon (S. 89–106). Tübingen: Narr.

Hueber Verlag (2016): Landeskunde Online: <https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Landeskunde> (Letzter Zugriff am 07.06.2016)

Hooghoff, H., und R. Leverink (2008): Actief in burgerschap. Enschede: nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling.

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

Goethe Institut Deutschland (2016): Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus. Online: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm> (Letzter Zugriff am 13.06.2016).

Löschmann, Martin (1992): Wortschatzarbeit: Kommunikativ-integrativ, interkulturell, kognitiv. In: Jung, U. O. H. (Hg.) Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Lang. 311-319.

Kersten, S., (2010) Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. *Norddeutsches Linguistisches Kolloquium* 10, 66-88.

Kontio, J. (2009): Bereiche der Lexikalischen Kompetenz in Wortschatzübungen Anhand der Lehrbuchserien *In Touch* und *Genau*. Jyväskylä Magisterarbeit. Online: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22343/URN_NBN_fi_jyu-200910093974.pdf?sequence=1 (Letzter Zugriff am 22.04.2016)

Krashen, S., (1989): We acquire vocabulary and spelling from reading. Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language Journal* 73, 440 – 463.

Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279-288.

Maijala, M., Tammenga-Helmantel, M., und Donker, E. (2016). Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. Präfinale Version.

Meijer, Dick & Marita Tholey (1997): *Het duitslandbeeld in Nederlandse leermiddelen voor het vak Duits*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling

Met, M., (1998): Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions. Im Internet: <http://carla.umn.edu/cobal/t/modules/principles/decisions.html> (Letzter Zugriff 17.04.2016)

Müller- Hartmann, A und M. Schocker-von Ditzfurth (2007): Introduction to English Language Teaching. Stuttgart: Klett Verlag

Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2006): De vakken in het profile Cultuur en Maatschappij. Online: <http://www.slo.nl/voortgezet/tweedefase/profielen/cultuur/> Letzter Zugriff am 20.04.2016.

North, B., (2014): The CEFR in practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Openbare bibliotheek Amsterdam (2016): Was die DDR noch zu sagen hat! Online: <http://www.oba.nl/activiteit.178516.html> (letzter Zugriff am 28.06.2016)

Sternefeld, W., (2007). Syntax. Eine morphologisch orientierte generative Beschreibung des Deutschen. Tübingen, Stauffenburg Verlag.

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

Swain, M. und R.K., Johnson (1997): Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson & M. Swain (Hsg.) *Immersion Education: International Perspectives* 1-16. New York: Cambridge University Press.

Thurmair, M., (2010): Morphologie: Wortbildung. In: Krumm, H.J., C. Fandrych, B. Hufeisen und C. Riemer (Hsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: De Gruyter. 1. Halbband, 227-236.

Tschirner, E., (2010): Wortschatz. In: Krumm, H.J., C. Fandrych, B. Hufeisen und C. Riemer (Hsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: De Gruyter 1. Halbband, 236 – 246.

Literaturverzeichnis des Moduls:

Bangel, C., (2014): Wie ich versuchte ein Wessi zu werden. Online: <http://www.zeit.de/2014/45/mauerfall-ddr-ostdeutschland> (Letzter Zugriff am 22.05.2016)

Bundesregierung (2016): Solidarpakt II. Online: https://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/Deutsche_Einheit/Artikel/Solidarpakt.html (Letzter Zugriff am 22.05.2016)

Dobbert, S., (2014): Die Ost-West Lüge. Online <http://www.zeit.de/2014/45/mauerfall-ddr-brd-unterschiede> (Letzter Zugriff am 22.05.2016)

Gründer, R., (2016): Internationale Pressekonferenz im „Großen Festsaal“ im „Haus der Ministerien“, Ostberlin am 15.06.1961. Online: <http://www.berliner-mauer.de/internationale-pressekonferenz-am-15061961.html> (Letzter Zugriff am 04.06.2016).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2016): Bau der Berliner Mauer – 13 August 1961. <https://www.lpb-bw.de/mauerbau.html> (Letzter Zugriff am 16.05.2016)

Köhler, S., (2009): Vergessen Sie nicht, das ihr Kind dem Staat gehört. Online: http://www.t-online.de/nachrichten/specials/id_20014148/persoenerlicher-bericht-zum-mauerfall-vergessen-sie-nicht-dass-ihr-kind-dem-staat-gehört-.html (Letzter Zugriff am 25.05.2015)

Rothbarth (2014): Neues nach Neuss. Online: <http://www.mauerfall-berlin.de/fall-der-berliner-mauer/pers%C3%B6nliche-berichte/> Letzter Zugriff am 04.06.2016.

Schellhorn, M., (2009): Karikaturisten als Chronisten. Online: <http://www.politische-bildung-brandenburg.de/node/7083> (Letzter Zugriff am 25.05.2015)

Zeit online (2014): Merkel gedenkt der Opfer der Teilung. Online:

<http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2014-11/fall-der-berliner-mauer-gedenken>
(Letzter Zugriff am 22.05.2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=gG62zay3kck> (Letzter Zugriff am 30.05.2016)