Leerplan

OPLEIDING

Duits Richtgraad 1 (ERK A2)

Modulair

Modules Duits Breakthrough (ERK A1)

Studiegebied

EUROPESE HOOFDTALEN RICHTGRAAD 1 EN 2

Secundair volwassenenonderwijs

Goedkeuringscode inspectie: 2022/1795/6/D

Indieningsdatum: 31 mei 2022

Leerplan Duits
Richtgraad 1 - Breakthrough

1 Situering 4
1.1 De indeling van de opleidingen in richtgraden 4
1.2 De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties 4
1.3 Het samenbrengen van basiscompetenties tot modules 4
2 Beginsituatie 6
3 Doelstellingen 6
3.1 Algemene doelstellingen niveau Breakthrough 6
3.2 Module Duits Breakthrough Mondeling 6
3.2.1 Algemene doelstellingen 6
3.2.2 Leerplandoelstellingen 6
3.3 Module Duits Breakthrough Schriftelijk 8
3.3.1 Algemene doelstellingen 8
3.3.2 Leerplandoelstellingen 8
4 Leerinhouden 11
4.1 Contexten 11
4.2 Taalhandelingen 13
4.2.1 Algemene taalhandelingen 13
4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen 14
4.3 Taalsysteem 15
4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling 16
4.3.2 Syntaxis 17
4.4 Taalregisters 17
4.5 Uitspraak en intonatie 17
4.6 Socioculturele aspecten 18
4.6.1 Socioculturele conventies 18
4.6.2 Non-verbale communicatie 19
5 Methodologische wenken 20
5.1 Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden 20
5.2 Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis. 21
5.3 Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren 21
5.4 Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving 22
5.5 Wees bereid om van collega’s te leren 22
6 Minimale materiële vereisten 23
7 Evaluatie 23
7.1 Visie 23
7.1.1 Functie van de evaluatie 23
7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden 24
7.1.3 Evaluatiemethoden 24
7.1.4 Collegiaal overleg 25
7.2 Criteria 25
7.2.1 Validiteit 25
7.2.2 Betrouwbaarheid 25
7.2.3 Transparantie en voorspelbaarheid 26
7.2.4 Authenticiteit 26

7.2.5 Didactische relevantie 26
7.2.6 Haalbaarheid 26

8 Bibliografie 27

8.1 Algemene didactische werken 27

8.2 Taalspecifieke werken 28
8.2.1 Algemene taalspecifieke werken 28
8.2.2 Woordenschat 29
8.2.3 Grammatica 29
8.2.4 Uitspraak en intonatie 30
8.2.5 Socioculturele aspecten 31
8.2.6 De vier vaardigheden 31
8.2.7 Evaluatie 32
8.2.8 Handboeken 32
8.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen 32

Bijlage 1: Nuttige informatie 35
Bijlage 2: Trefwoordenlijst 36

1 Situering

Dit leerplan is de concrete vertaling van het opleidingsprofiel Europese talen groep 1* Richtgraad 1 (ERK A2). *Europese talen groep 1: Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Noors, Portugees, Roemeens, Spaans, Zweeds.

Dit leerplan is gebaseerd op het opleidingsprofiel AO TA 101 (goedkeuringsdatum BVR 11/03/2022 – B.S. 8/06/2022).

De **opleidingsprofielen** beantwoorden aan de noodzaak om verschillende beheersingsniveaus eenduidig van elkaar te onderscheiden en te beschrijven. Een modulaire structuur bedoelt bovendien in te spelen op de behoefte aan een flexibele organisatie van levenslang leren.

Voor de opleidingenstructuur is uitgegaan van het Europese referentiekader voor het leren, onderwijzen en evalueren van moderne talen van de Raad van Europa. Dat kader is stilaan het ijkpunt aan het worden voor de taalopleidingen in alle ons omringende landen. De oriëntering daarop biedt bovendien het voordeel van de transnationale vergelijkbaarheid van de Vlaamse taalopleidingen.

1.1 De indeling van de opleidingen in richtgraden

De taalopleidingen in het volwassenenonderwijs zijn verdeeld in vier taalbeheersingsniveaus, 'richtgraden' genoemd. Het 'mastery-niveau', dat vergelijkbaar is met het taalbeheersingsniveau van een moedertaalspreker met een gemiddelde opleiding, wordt in het volwassenenonderwijs niet haalbaar geacht.

Europees referentiekader	Benamingen volwassenenonderwijs
Breakthrough A1	Richtgraad 1.1
Waystage A2	Richtgraad 1.2
Threshold B1	Richtgraad 2
Vantage B2	Richtgraad 3
Effectiveness C1	Richtgraad 4
Mastery C2	--

1.2 De concretisering van de richtgraden in basiscompetenties

Voor elk van de vier richtgraden is beschreven *waartoe de cursist*[1] *in staat moet zijn* als hij receptief (luisterend en lezend) of productief (sprekend en schrijvend) met taal omgaat.

De beschrijvingen zijn geconcretiseerd in basiscompetenties: dat zijn doelstellingen met betrekking tot de vier vaardigheden, **kennisgegevens** en attitudes.
In de basiscompetenties voor de vaardigheden is een aantal bouwstenen verwerkt: de **taaltaak** (bijv. zich een mening over iets vormen), de **tekst** (bijv. een nieuwsuitzending, een dialoog), het **publiek** (de bekende of onbekende taalgebruiker), het **verwerkingsniveau** (bijv. het overnemen van een zin, het beoordelen van een reclameboodschap), de **tekstkenmerken** (bijv. een doorzichtige tekststructuur) en de **context** (bijv. communicatie op het werk).

Ook de componenten die de taalvaardigheid ondersteunen, zijn geëxpliciteerd. Het gaat daarbij om de functionele kennis van woordenschat en taalsysteem (grammatica), uitspraak, ritme en intonatie, kennis van de socioculturele context, om **leer-** en **communicatiestrategieën** en om attitudes.

Hoe belangrijk die ondersteunende componenten ook zijn, centraal staat de praktische taalvaardigheid van de cursist: *wat hij met taal kan doen, is belangrijker dan wat hij erover weet.*

1.3 Het samenbrengen van basiscompetenties tot modules

De basiscompetenties worden - op basis van een toenemende graad van complexiteit - gebundeld tot **modules**, die samen een leertraject vormen. Elke module bevat een stel basiscompetenties die een samenhangend geheel vormen en markeert een afgeronde stap in de taalopleiding die tot certificering leidt.

[1] Termen zoals 'cursist', 'leraar', 'taalgebruiker', 'gesprekspartner', enz. verwijzen zowel naar een mannelijke als naar een vrouwelijke persoon, ook al wordt het persoonlijk voornaamwoord 'hij' gebruikt. Dubbele genderaanduidingen zouden de leesbaarheid schaden.

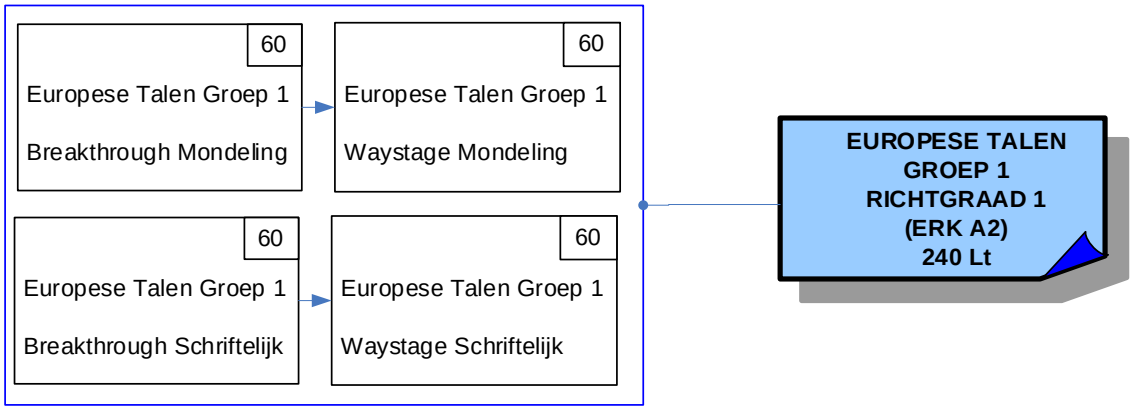
Er zijn afzonderlijke modules voor de mondelinge en de schriftelijke vaardigheden. Zodoende kunnen mondelinge en schriftelijke vaardigheden hetzij afzonderlijk worden aangeboden, hetzij geïntegreerd. De keuze berust bij het centrum.

Een modulair leertraject met bijbehorende basiscompetenties voor een bepaalde richtgraad wordt een 'opleidingsprofiel' genoemd.

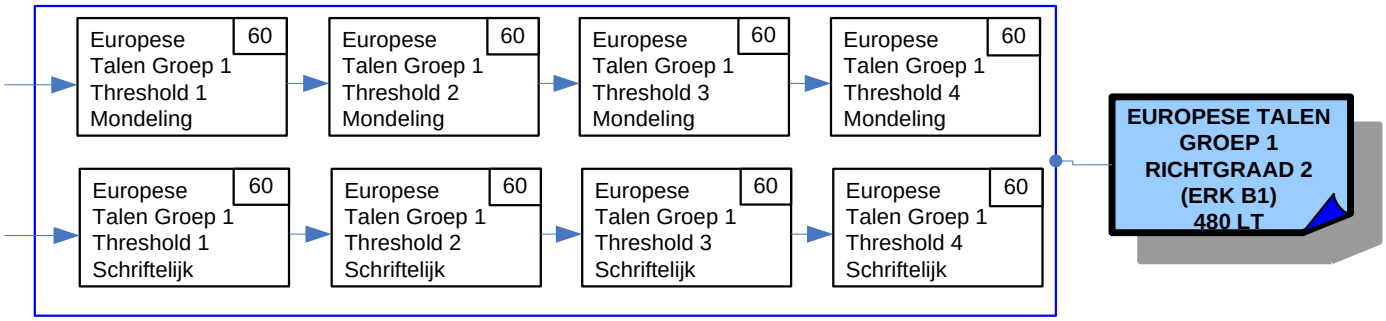
Grafisch voorgesteld zien het leertraject voor de respectieve leertrajecten er als volgt uit:

Europese talen groep 1[2]

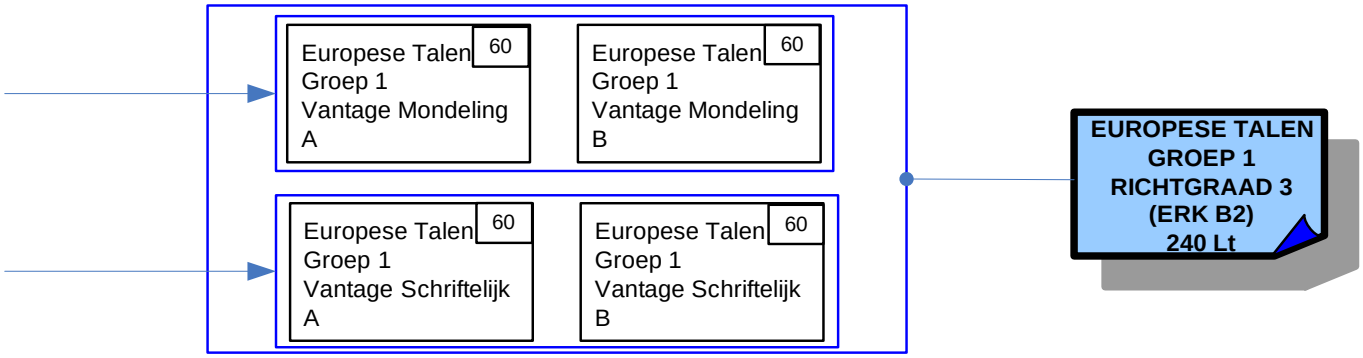
Richtgraad 1



Richtgraad 2

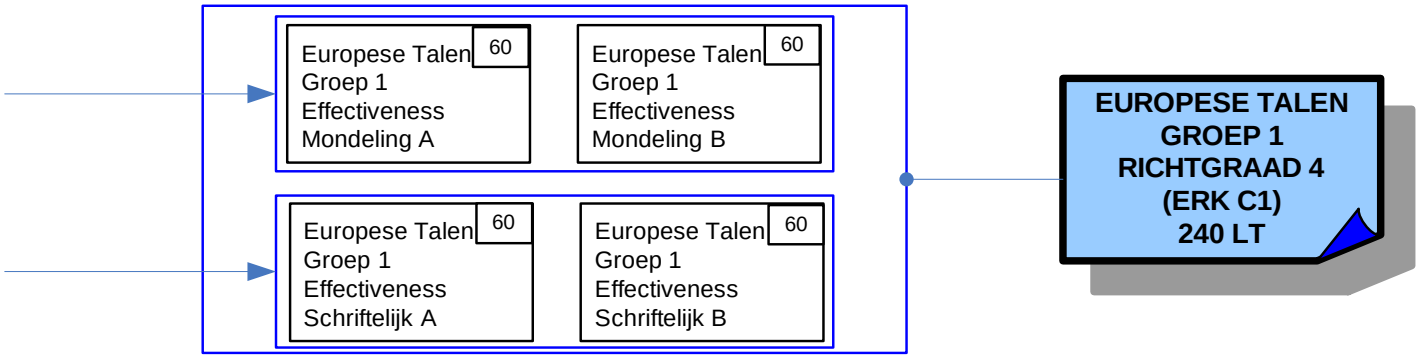


Richtgraad 3



[2] *Europese talen groep 1: Deens, Duits, Engels, Frans, Italiaans, Noors, Portugees, Roemeens, Spaans, Zweeds.

Richtgraad 4



2 Beginsituatie

Er zijn geen bijkomende toelatingsvoorwaarden bovenop de algemeen geldende toelatingsvoorwaarden van het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs.

3 Doelstellingen

3.1 Algemene doelstellingen niveau Breakthrough

‘Breakthrough’ (ERK A1) is het absolute minimum. De taalgebruiker kan in een anderstalige omgeving met zeer beperkte talige middelen communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Hij kan vertrouwde, alledaagse uitdrukkingen en zeer eenvoudige zinnen gebruiken, gericht op de bevrediging van concrete behoeften. Hij kan zichzelf of iemand anders voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden met betrekking tot persoonlijke gegevens zoals woonplaats, mensen die hij kent en dingen die hij bezit. Hij is in staat op een eenvoudig niveau te communiceren, op voorwaarde dat de gesprekspartner langzaam en duidelijk spreekt en bereid is te helpen.

3.2 Module Duits Breakthrough Mondeling

3.2.1 Algemene doelstellingen

In de module “Duits Breakthrough Mondeling” leert de cursist in een anderstalige samenleving met zeer beperkte middelen mondeling communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Het is het absolute minimum als niveau.

3.2.2 Leerplandoelstellingen

Hieronder volgen, genummerd voor elk van de mondelinge vaardigheden, de leerplandoelstellingen die gerealiseerd moeten worden.

3.2.2.1 Spreken/gesprekken voeren

Vaardigheden

De cursist kan in een gesprekssituatie en op beschrijvend niveau:

1 een instructie geven aan een bekende taalgebruiker

2 een uitnodiging, een voorstel en een oproep verwoorden en erop reageren

3 zijn beleving (zijn wensen, noden en gevoelens) verwoorden en vragen naar de beleving van zijn gesprekspartner

4 een afspraak maken en afzeggen

5 een probleem of klacht formuleren

De cursist kan in een gesprekssituatie en op structurerend niveau:

6 informatie vragen en geven

Ondersteunende kennis

7 De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de spreektaak uit te voeren:

- woordenschat en grammatica/noties en functies
- uitspraak en intonatie
- taalregister (enkel formeel en informeel)
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken)

Strategieën

8 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:

- informatie verzamelen
- een beroep doen op eerdere leerervaringen

9 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de spreektaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën gebruiken:

- gebruik maken van niet-verbaal gedrag
- compenserende strategieën gebruiken. (o.m. vragen om iets te herhalen, vragen om trager te spreken en vragen om uitleg)

10 Bij de voorbereiding, uitvoering en evaluatie kan de cursist reflecteren over taal en taalgebruik

Attitudes

11 Bij de uitvoering van de spreektaak geeft de cursist blijk van:

- spreekdurf
- communicatiebereidheid
- bereidheid om de standaardtaal te benaderen

Tekstkenmerken

De te produceren teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze hebben betrekking op concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhouden
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen
- ze worden aan een laag spreektempo uitgesproken
- ze kunnen worden geproduceerd met de medewerking van een gesprekspartner
- ze kunnen uitspraakfouten bevatten
- ze kunnen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten

3.2.2.2 Luisteren

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1 informatieve teksten zoals een mededeling, een gesprek of een advies globaal begrijpen

2 de beleving (d.w.z. wensen, noden en gevoelens) van een spreker globaal begrijpen

3 een klacht globaal begrijpen

4 alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen

De cursist kan op structurerend niveau:

5 de informatie op overzichtelijke en persoonlijke wijze ordenen in een uitnodiging en een afspraak

Ondersteunende kennis

6 De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de luistertaak uit te voeren:

- woordenschat en grammatica/noties en functies
- uitspraak en intonatie

- taalregister (enkel formeel en informeel)
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken)

Strategieën

7 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende leerstrategieën (cognitief en metacognitief) toepassen:

- het luisterdoel bepalen
- relevante voorkennis oproepen en gebruiken
- zijn luistergedrag afstemmen op het luisterdoel (skimmen en scannen)

8 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de luistertaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken:

- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag
- in een gesprekssituatie om uitleg vragen, vragen om te herhalen en trager te spreken

Attitudes

9 Bij de uitvoering van de luistertaak is de cursist bereid om:

- grondig en onbevooroordeeld te luisteren naar wat de gesprekspartner zegt
- zich in te leven in de socioculturele wereld van de gesprekspartner
- zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid)

Tekstkenmerken

De te beluisteren teksten vertonen de volgende kenmerken:
- ze zijn authentiek of semi-authentiek
- ze hebben betrekking op concrete, eenvoudige, voorspelbare en vertrouwde inhouden
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd
- ze worden duidelijk geïntoneerd en gearticuleerd
- ze worden aan een laag tempo en in standaardtaal uitgesproken

3.3 Module Duits Breakthrough Schriftelijk

3.3.1 Algemene doelstellingen

In de module “Duits Breakthrough Schriftelijk” leert de cursist in een anderstalige samenleving met zeer beperkte middelen schriftelijk communiceren om tegemoet te komen aan concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. Het is het absolute minimum als niveau.

3.3.2 Leerplandoelstellingen

Hieronder volgen, genummerd voor elk van de schriftelijke vaardigheden, de leerplandoelstellingen die gerealiseerd moeten worden.

3.3.2.1 Schrijven

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1 een formulier en een document met betrekking tot personalia invullen

2 een korte informatieve tekst zoals een berichtje schrijven

De cursist kan op structurerend niveau:

3 uit mondelinge en schriftelijke informatie eenvoudige, concrete gegevens noteren

Ondersteunende kennis

4 De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de schrijftaak uit te voeren:

- woordenschat en grammatica/noties en functies
- taalregister (enkel formeel en informeel)
- socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken)

Strategieën

5 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist volgende leerstrategieën toepassen:

- relevante voorkennis oproepen en gebruiken
- een beroep doen op eerdere leerervaringen

6 Bij de uitvoering van de schrijftaak kan de cursist compenserende strategieën gebruiken om zich in zeer eenvoudige taal uit de slag te trekken

Attitudes

7 Bij de uitvoering van de schrijftaak geeft de cursist blijk van volgende attitudes:

- bereidheid om enige correctheid in de formulering na te streven
- schrijfdurf

Tekstkenmerken

De te schrijven teksten vertonen de volgende kenmerken:

- ze behandelen onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn
- ze zijn qua taalgebruik zeer eenvoudig en bestaan vooral uit zeer korte zinnen en stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen
- ze kunnen fouten bevatten
- ze worden in een laag schrijftempo geproduceerd

3.3.2.2 Lezen

Vaardigheden

De cursist kan op beschrijvend niveau:

1 de informatie herkennen in teksten als belangrijke formulieren, documenten en alledaagse papieren (onder meer rijbewijs en identiteitskaart)

2 relevante gegevens selecteren uit informatieve teksten als tabellen, advertenties, brochures, garantiebewijzen en schema's die ten dienste van de bevolking geschreven zijn

3 alle gegevens in een eenvoudige instructie begrijpen

De cursist kan op structurerend niveau:

4 de informatie overzichtelijk ordenen in persuasieve teksten als een uitnodiging, een voorstel of een oproep

Ondersteunende kennis

5 De cursist kan de ondersteunende kennis gebruiken die nodig is om de leestaak uit te voeren:

- woordenschat en grammatica/noties en functies
- spelling/interpunctie
- taalregister (enkel formeel en informeel)
- de socioculturele aspecten (sociale conventies en gebruiken)

Strategieën

6 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende (cognitieve en metacognitieve) leerstrategieën toepassen:

- relevante voorkennis oproepen en gebruiken
- de tekstsoort herkennen
- het leesgedrag afstemmen op het leesdoel

7 Bij de voorbereiding en de uitvoering van de leestaak kan de cursist volgende communicatiestrategieën (o.m. compenserende strategieën) gebruiken:

- gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal
- om hulp en verduidelijking vragen

Attitudes

8 Bij de uitvoering van de leestaak is de cursist bereid om:

- zich te concentreren op de leestaak
- zich in te leven in de socioculturele wereld van de tekst
- zich niet te laten afleiden als hij in een tekst niet alles begrijpt (weerbaarheid)

Tekstkenmerken

De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:

- ze zijn authentiek of semi-authentiek
- de inhouden hebben meestal betrekking op de directe leefsituatie van de cursist
- ze zijn meestal concreet, eenvoudig, voorspelbaar en vertrouwd
- ze zijn zeer kort en eenvoudig gestructureerd
- ze kunnen visueel ondersteund zijn
- ze bevatten stereotiepe formuleringen en standaarduitdrukkingen
- ze worden in een traag tempo gelezen

4 Leerinhouden

4.1 Contexten

Met ‘context’ wordt de situatie bedoeld waarin men de taal gebruikt. In het volledige leertraject zijn er vijftien contexten voorzien. Elke context dekt een ruim semantisch veld van woordfamilies, dat als vertrekpunt kan dienen voor het aanleren van de woordenschat in de vreemde taal.

Dezelfde contexten komen in verschillende richtgraden voor. In dat geval wordt er een stijgende complexiteit verondersteld.

Het opleidingsprofiel Europese talen groep 1* Richtgraad 1 (ERK A2) omvat 12 contexten. De toewijzing van deze 12 contexten gebeurde op niveau van de richtgraad en niet per module. Voor richtgraad 1 geldt dat de twaalf hieronder vermelde contexten aan het eind van de richtgraad aan bod gekomen zijn. Uiteraard ligt hierbij de nadruk op eenvoudig taalgebruik, dat betrekking heeft op de onmiddellijke leefwereld van de cursist.

Richtgraad 1	Richtgraad 2	Richtgraad **3**	Richtgraad **4**
1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties	1. Contacten met officiële instanties
2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden	2. Leefomstandigheden
3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)	3. Afspraken en regelingen (logies en maaltijden)
4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie	4. Consumptie
5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer	5. Openbaar en privé-vervoer
6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten	6. Voorlichtingsdiensten
7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd	7. Vrije tijd
8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen	8. Nutsvoorzieningen
9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering	9. Ruimtelijke oriëntering
10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal	10. Onthaal
11. Gezondheids-voorzieningen	11. Gezondheids-voorzieningen	11. Gezondheids-voorzieningen	11. Gezondheids-voorzieningen
12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat	12. Klimaat
	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk	13. Sociale communicatie op het werk
		14. Opleidings-voorzieningen	14. Opleidings-voorzieningen
		15. Communicatie op het werk	15. Communicatie op het werk

Wat het onderverdelen van contexten in subcontexten betreft, moet men voor ogen houden dat de opsomming van subcontexten per context steeds het woordje *'**zoals**'* veronderstelt. De opsomming hieronder is dus limitatief noch dwingend. De volgorde van de subcontexten ***ligt niet vast*** en heeft dus ook geen nummering.

'ONTHAAL' (NR 10)

- personalia
    - naam
    - adres
    - telefoonnummer
    - geboorteplaats
    - leeftijd
    - geslacht
- burgerlijke staat
- nationaliteit, herkomst en taal
- familie
- levensbeschouwing
- uiterlijk voorkomen
- karaktereigenschappen
- belangstelling
- beroep

'CONTACTEN MET OFFICIËLE INSTANTIES' (NR 1)

- contacten met hulpdiensten (politie, ziekenhuis, brandweer)
- contacten met post, bank, OCMW, stadhuis, VDAB.

'VOORLICHTINGSDIENSTEN' (NR 6)

- telefoon, gsm
- audiovisuele pers (radio en televisie)
- geschreven pers (kranten en tijdschriften)
- internet en elektronische post

'AFSPRAKEN EN REGELINGEN (LOGIES EN MAALTIJDEN)' (NR 3)

- de verschillende maaltijden
- uit eten en drinken (de verschillende eet- en drankgelegenheden)
- op hotel
- soorten vakanties
- uitnodiging, afspraak, reservatie

'CONSUMPTIE' (NR 4)

- levensmiddelen
- huishoudartikelen
- boodschappen
- maten, gewicht, vorm, hoeveelheid, grootte
- prijs, geld
- betaalmogelijkheden (cash, elektronisch)
- kledij en mode
- kantoorbenodigdheden
- de wereld van de gevoelens (graag hebben, meer of minder, liever…)

'RUIMTELIJKE ORIËNTERING' (NR 9)

- oriëntatie, de weg
- beweging, richting, afstand
- hoeveelheid, afmetingen, snelheid
- tijdsindeling
    - dagen
    - maanden
    - seizoenen…
- planning en intenties
- aspecten van land en volk (feesten…)

‘GEZONDHEIDSVOORZIENINGEN’ (NR 11)

- lichaamsdelen
- zintuigen
- gezondheidstoestand
- lichamelijke toestand (honger, dorst, vermoeidheid)
- hygiëne en lichaamsverzorging
- ziekte en ongeval
- medische hulp en verzorging
- apotheek en medicijnen

‘LEEFOMSTANDIGHEDEN’ (NR 2)

- soorten huisvesting
- indeling van de woning
- meubilair
- huur
- dagelijkse activiteiten
- woonomgeving
- flora en fauna
- leefmilieu

‘NUTSVOORZIENINGEN’ (NR 8)

- in de woning
    - gas
    - elektriciteit
    - water
    - verwarming
- in de garage (de auto, het benzinestation)

‘OPENBAAR EN PRIVE-VERVOER’ (NR 5)

- types openbaar vervoer
- gebruik openbaar vervoer
    - vervoerbewijzen
    - bagage
    - dienstregelingen
    - berichten en aankondigingen
- privé-vervoer (transportmiddelen)
- het verkeer (verkeerstekens, wegcode)

’VRIJE TIJD’ (NR 7)

- vrijetijdsbesteding
- ontspanningsmogelijkheden
- vakantie
- sport

‘KLIMAAT ‘ (NR 12)

- klimaat en weer
- de seizoenen
- het weerbericht

4.2 Taalhandelingen

De basis van dit leerplan is een communicatieve benadering van de taal. Vaardigheden hebben voorrang op kennis. De aandacht gaat in de eerste plaats naar wat de taalgebruiker moet kunnen *doen* met de taal. Dat wordt uitgedrukt in taalhandelingen, die algemeen of contextspecifiek zijn.

4.2.1 Algemene taalhandelingen

Informatie uitwisselen

- een mededeling doen
- een inlichting vragen

- bevestigend en ontkennend antwoorden
- uitdrukken dat men iets niet weet of begrijpt
- bezit uitdrukken

Gevoelens en attitudes uitdrukken

- basisgevoelens uitdrukken: tevredenheid, spijt, verbazing, hoop
- bereidheid uitdrukken

Modaliteit uitdrukken

- zekerheid uitdrukken
- onzekerheid uitdrukken
- waarschijnlijkheid uitdrukken

Actie uitlokken

- iemand verzoeken iets (niet) te doen
- een herhaling vragen
- een herformulering vragen
- hulp vragen

Sociaal functioneren

- iemand groeten
- iemand aanspreken
- zichzelf en anderen voorstellen
- afscheid nemen
- bedanken

4.2.2 Contextspecifieke taalhandelingen

Op basis van de geselecteerde contexten kan de cursist contextspecifieke taalhandelingen stellen zoals:

Onthaal (nr. 10)

- naam, adres en telefoonnummer meedelen
- geboorteplaats en - datum meedelen
- leeftijd, nationaliteit en land van herkomst meedelen en naar die van anderen vragen
- burgerlijke staat meedelen en naar die van anderen vragen
- informatie over opleiding meedelen
- fysieke basiskenmerken verwoorden
- algemene karaktereigenschappen verwoorden
- de gezinsstructuur meedelen
- vragen hoe het met de gesprekspartner gaat

Contacten met officiële instanties (nr. 1)

- zichzelf en een ander kort voorstellen
- persoonlijke relaties meedelen en er bij anderen naar vragen
- een afspraak maken
- de structuur van documenten en formulieren herkennen
- hulpdiensten contacteren

Voorlichtingsdiensten (nr. 6)

- eenvoudige boodschappen via telefoon en e-mail begrijpen
- eenvoudige instructies en waarschuwingen begrijpen en zelf formuleren
- de essentie van een korte mededeling via de media begrijpen en doorvertellen
- persoonlijke gegevens op formulieren invullen

Afspraken en regelingen (logies en maaltijden) (nr. 3)

- een reservatie maken
- de belangrijkste gegevens op een menukaart begrijpen
- toelichtingen bij de menukaart vragen
- iets bestellen

- de rekening vragen
- meedelen wat men gewoonlijk eet en drinkt

Consumptie (nr. 4)

- zeggen wat men wil kopen
- hoeveelheden, kwaliteit en prijs vragen
- informeren naar kortingen en promoties
- de munteenheden begrijpen en gebruiken

Ruimtelijke oriëntering (nr. 9)

- de weg vragen en de weg uitleggen
- meedelen waar men zich bevindt
- tijd, afstand en snelheid meedelen
- afmetingen begrijpen en meedelen
- bewegingen begrijpen en uitdrukken
- feestdagen en festiviteiten meedelen en ernaar vragen

Gezondheidsvoorzieningen (nr. 11)

- de dokter verwittigen
- een gezondheidsklacht verwoorden
- zeggen waar men pijn heeft
- toelichtingen over een ziekte vragen
- een geneesmiddel bestellen
- zeggen dat men honger of dorst heeft

Leefomstandigheden (nr. 2)

- beschrijven waar en hoe men woont, en er anderen naar vragen
- de indeling van een woning meedelen
- de dagindeling beschrijven
- zeggen waar en bij wie men werkt
- basiskleuren beschrijven

Nutsvoorzieningen (nr. 8)

- elementaire nutsvoorzieningen in een woning vermelden
- aan een garagehouder een probleem met de auto meedelen.

Openbaar en privé-vervoer (nr. 5)

- elementaire informatie over kostprijs, vertrek en aankomst vragen
- courante transportmiddelen benoemen
- zeggen hoe men zich verplaatst
- de verkeersinfrastructuur begrijpen

Vrije tijd (nr. 7)

- courante ontspanningsmogelijkheden benoemen
- zeggen wanneer, waar en hoe men met vakantie gaat
- de belangrijkste hobby's verwoorden

Klimaat (nr. 12)

- elementaire zaken over het weer verwoorden
- de verschillende seizoenen verwoorden
- basisgegevens i.v.m. het weer berichten en kort verwoorden

4.3 Taalsysteem

De aanpak van de grammatica heeft grondige wijzigingen ondergaan sinds de opkomst van de communicatieve aanpak: grammatica wordt niet langer beschouwd als een doel op zich, maar als een *middel* om efficiënter te kunnen communiceren. Daaruit volgt dat men kennis en gebruik van de metataal tot het strikte minimum beperkt.

De lijst van grammaticale elementen hieronder *is minimaal maar zeker niet limitatief*: een communicatieve aanpak vooronderstelt uiteraard dat men op de praktische noden van de cursist ingaat.

4.3.1 Woordsoorten, morfologie en spelling

WOORDSOORTEN, MORFOLOGIE

Das Verb

- Gebrauch der Tempora und Modi: Präsens, Imperativ
- Funktionaler Gebrauch von ‘möchte’
- Haben, sein, werden + Modalverben

Das Substantiv

- Genus
- Plural
- Elementare Wortbildung

Das Adjektiv

- Prädikativer Gebrauch (Der Wein ist gut)
- Deklination in alltagssprachlichen Wendungen (Frohe Weihnachten, Guten Tag)

Das Adverb

- Elementare Ortsangaben
- Elementare Zeitangaben

Das Pronomen

- Personalpronomen
- Interrogativpronomen (Fragewörter)

Der Artikel

- Bestimmter Artikel
- Unbestimmter Artikel
- Demonstrativartikel (der, dieser)
- Possessivartikel

Die Zahlen

- Kardinalzahlen (Grundzahlen)

Die Präpositionen

- Elementarer Gebrauch von Präpositionen
- Feste Präpositionen mit Akkusativ *oder* mit Dativ, im gängigen Sprachgebrauch

Die Konjunktion

- Elementarer Gebrauch von Konjunktionen

Die Partikeln

- Elementarer Gebrauch von Partikeln (Abtönungspartikeln: “Wie heißt du denn?”)

SPELLING

- Groß- und Kleinschreibung
- Großschreibung der Höflichkeitsform (Sie, Ihnen)
- “s” vs “ss” (*das* Buch, Er sagt, *dass* usw.)
- Konsequenter (Nicht)gebrauch von “ß” (in der Schweiz wird “ß” nicht gebraucht)
- Umlaut
- Kurze und lange Vokale

4.3.2 Syntaxis

Aussagesatz

Negativsatz

Fragesatz:

- Entscheidungsfrage

- Ergänzungsfrage

Imperativsatz

Wortfolge

Die Funktionen von Nominativ (Subjekt und Prädikat), Akkusativ (Akkusativobjekt)

Lokal- und Temporaladverbien

4.4 Taalregisters

Cursisten Duits dienen reeds van in het begin van de opleiding een onderscheid te kunnen maken tussen formeel en informeel taalgebruik. Het allerbelangrijkste is dat zij het verschil tussen de “du”-vorm en de “Sie”-vorm respecteren. Bovendien dienen de cursisten te weten dat formeel taalgebruik in Duitsland erg belangrijk is. Enkele voorbeelden van verschillen tussen formeel en informeel taalgebruik:

Informeel	Formeel
• Entschuldige, wie heißt du? • Entschuldigung, ist hier frei? • Ist Peter da? • Mach schnell! • Heute ist Donnerstag. • Warte mal ! • Ich muss aufs Klo. • Komm mal her! • Quatsch/ Käse/ Schmarren! • Super/ Klasse/ Spitze/ Geil! • (Na) klar.	• Entschuldigen Sie, wie ist Ihr Name? • Entschuldigung, ist der Platz frei? • Kann ich bitte Herrn Roth sprechen? • Beeilen Sie sich! • Heute haben wir Donnerstag. • Einen Moment/Augenblick bitte! • Ich möchte auf die Toilette. • Kommen Sie bitte. • Das ist Unsinn/ abwegig! • Das ist großartig/ einzigartig/ bemerkenswert. • Aber natürlich/ selbstverständlich.

4.5 Uitspraak en intonatie

Taal is in de eerste plaats klank. Een taal leren is vooreerst aandachtig luisteren en zo nauwkeurig mogelijk de klanken trachten na te bootsen. De leraar gebruikt standaardtaal en neemt een kritische houding aan t.o.v. het gebruikte auditief materiaal. Leraar en materiaal vormen immers het voorbeeld dat de cursisten zullen nabootsen. Ritme en zinsmelodie worden hierbij geen geweld aangedaan.

Naast een correcte uitspraak van klanken zal in richtgraad 1 voldoende zorg worden besteed aan intonatie, ritme, woordaccent en zinsmelodie.

Ondanks alle streven naar accuraatheid moeten we steeds beseffen dat spreekdurf belangrijker is dan een foutloze weergave. De bezorgdheid van de leraar voor een keurige uitspraak moet permanent zijn, maar zij mag nooit remmend werken op de spontaneïteit en de motivatie van de cursisten.

Alle fenomenen zijn niet even frequent en dus wellicht niet allemaal even belangrijk in het begin. Onze aandacht dient speciaal te gaan naar functionele klanken. De volgende aspecten van de uitspraak kunnen in richtgraad 1 aan bod komen:

- Lange versus korte klinkers:
  - [a:] vs [a]: B**a**hn, Schl**a**f, l**a**hm versus B**a**nn, schl**a**ff, L**a**mm
  - [ɐ:] vs [ɐ]: sch**ö**n, verw**öh**nen, versus k**ö**nnte, m**ö**chte
  - [u:] vs [u] : St**u**hl, Sch**u**le versus K**u**ss, Br**u**st
  - [ʏ:] vs [ʏ]: Gr**ü**ße, G**ü**te vs K**ü**nste, f**ü**nf
  - [o:] vs [O]: gr**o**ß, w**oh**nen vs **O**sten, k**o**mmen

- Tweeklanken:
  - [ʌ] : n**ei**n, zw**ei**, **Ei**

- [®]: L**eu**te, M**äu**se
- [ℑ] : M**au**s, H**au**s, Blumenstr**auß**

- Medeklinkers:
  - g: [g] in het midden en [k] op het einde van een lettergreep (We**g**e, Ta**g**e, We**g**, Ta**g**)
  - d: [d] in het begin en [t] op het einde van een lettergreep (Hun**d**e, Hun**d**)
  - j: [j] in het begin van een lettergreep (**j**ung)
  - v: altijd [f] (**v**iel), daarenten [v] in sommige leenwoorden (Kla**v**ier, Vi**v**isektion).
  - w: altijd [v] (**w**arum) behalve in anglicismen [w]
  - z: altijd [Z] (**z**ehn, FA**Z**).
  - r: [r] in het begin en [⊗] op het einde van een lettergreep (**R**eis, für**)**
  - s: [z] in het begin en [s] op het einde van een lettergreep (**s**uchen, rei**s**en versus da**s,** Gra**s**)
  - b: [p] op het einde van een lettergreep (Stau**b**)
  - qu: altijd [kv] (**Qu**arz, überqu**e**ren, **qu**illen).
  - ch: [χ] in "spre**ch**e," "ich," "Bü**ch**er," [X] daarentegen in "Spra**ch**e," "Bu**ch,**" "Versu**ch**", [χ] <u>oϕ</u> [κ] in China, Chemie.
  - pf: altijd [Π] (**Pf**und, **Pf**lanze).
  - st: [Στ] in het begin van een lettergreep (ver**st**ehen, **St**aub)
  - [st] in alle andere posities (La**st**, fa**st**en)
  - ss: altijd [s].
  - ng: altijd [N] (Di**ng**, bri**ng**en)

- Woorduitgangen:
  - [E]: dank**e**, bitt**e**
  - [⊗]: Fehl**er**, best**er**
  - Nederlandstalige cursisten moeten er ook attent op worden gemaakt dat de „-en“-uitgangen (sprech**en**, sag**en**) niet [E] (zoals in het Nederlands) maar [ν4] uitgesproken worden.

4.6 Socioculturele aspecten

‘Socioculturele vaardigheid’ is de vaardigheid om (non-)verbale communicatie af te stemmen op de socioculturele leefwereld van de gesprekspartner in de doeltaal. De cursist krijgt vanaf richtgraad 1 de kans om zich geleidelijk bewust te worden van mogelijke verschillen tussen zijn eigen cultuur en die van de gesprekspartner, en ontwikkelt de vaardigheid om met die verschillen om te gaan. Het spreekt voor zich dat vooroordelen daarbij uit de weg worden geruimd en plaats maken voor een meer genuanceerd beeld van het taalgebied in kwestie en zijn bewoners.

4.6.1 Socioculturele conventies

In richtgraad 1 is het niet de bedoeling erg diep in te gaan op alle mogelijke socioculturele aspecten die in de verschillende Duitstalige gebieden opduiken. Af en toe de belangstelling opwekken voor in het oog springende dagelijkse socioculturele gebruiken in Duitstalig België en Duitsland volstaat ruimschoots.

Een aantal mogelijke elementaire socioculturele gebruiken en belangrijke verschillen hebben o.m. betrekking op:

- Aspecten i.v.m. het alledaagse leven
  - Op welke regelmatige tijdstippen wordt er gegeten?
  - Waaruit bestaat een alledaagse maaltijd?
  - Wat wordt er gewoonlijk gedronken?

- Aspecten i.v.m. feesten en rituelen
  - Welke zijn de belangrijkste feestdagen? (Weihnachten, Tag der Deutschen Einheit)

- Aspecten i.v.m. de leefomstandigheden
  - Welke verschillen zijn er tussen België, Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland?
  - Welke toeristische attracties zijn er?
  - Wat zijn de verschillen i.v.m. de verkeerssituatie?
    Die Deutsche Bahn, Verkehrsmittel, Verkehrsschilder, U-Bahn, S-Bahn
    Züge in Deutschland: Intercity (zuschlagspflichtig!), Interregio, D-Zug, RE (regional)

- Aspecten i.v.m. relaties
  - Gezins- en familierelaties zijn minder hecht in Duitsland dan in België

- Terwijl de Nederlandstalige cultuur een *consensuscultuur* is (trachten conflicten te vermijden) moet de Duitse cultuur eerder als een *conflictcultuur* beschouwd worden (aansturen op confrontatie in geval van meningsverschillen)

- Aspecten i.v.m. waardeschalen, waardeoordelen en attitudes
  - Gezondheid
  - Milieu (erg belangrijk in Duitstalige gebieden)
  - Traditie
  - Verschillen in taboes:
    - Taaluitingen en handelingen die al was het maar een greintje empathie (laat staan sympathie) met het Hitlerregime vertonen, zijn in Duitsland regelrecht taboe.
    - Sympathieën voor het communisme kunnen bij Duitsers eveneens hevige reacties uitlokken, gezien het trauma van de vroegere opdeling van Duitsland.

- Aspecten i.v.m. bezoeken
  - Stiptheid (al dan niet te laat komen).
  - Manier van begroeten (geen zoentjes op de wang).
  - Manier van gelukwensen ("Frohe Weihnachten/Ostern!"; "einen guten Rutsch ins neue Jahr!").
  - Keuze van kledij
  - Etikette, “siezen” en “duzen” (in Duitsland neemt alleen de oudste of de hoogste in rang het initiatief om te tutoyeren).

4.6.2 Non-verbale communicatie

De non-verbale communicatie is een aspect dat men binnen het talenonderwijs niet mag verwaarlozen. Een foutieve interpretatie van non-verbaal gedrag kan bij alle gesprekspartners tot misverstanden en wrijvingen leiden. Het is aangewezen de cursisten van in het begin van de opleiding attent te maken op het gebruik van elementaire non-verbale communicatie eigen aan Duitstaligen.

Cursisten moeten o.a. op de hoogte zijn van de belangrijkste conventies zoals:

- elkaar de hand schudden
- iemand (niet) aanraken
- iemand (niet) omhelzen of (g)een zoen geven
- gebaren maken met de ledematen
- fysieke nabijheid toelaten of niet
- al dan niet oogcontact onderhouden

Enkele voorbeelden van interculturele verschillen m.b.t. mimiek en gestiek die van belang zijn om de bedoelingen van Duitstaligen juist te interpreteren, zijn:

Mimiek:

- knipogen:
  bij ons: ik herken je maar ik kan nu niet lang met je praten
  in sommige culturen: ik wil je verleiden
  in Duitsland minder van toepassing

Gestiek:

- met de vinger tegen de slapen tikken:
  bij ons: die is gek, maar ook die is sluw
  in sommige culturen: die is gek
- met de handpalm voor het gezicht zwaaien als teken voor gek in Duitsland
- met de vingerkootjes op een tafel of bank kloppen als vorm van bijval in Duitsland
- kort met de vingerkootjes op de tafel kloppen wordt in Duitsland ook gebruikt bij het binnenkomen of het verlaten van een vergadering
- kussen bij een begroeting is in Duitsland ongebruikelijk

Bij mimiek en gestiek horen soms bepaalde onomatopeeën die van hun Belgische tegenhanger verschillen: aua, bums, hoppla, peng, plumps…

5 Methodologische wenken

Communicatieve vaardigheid is de uiteindelijke doelstelling van het taalonderwijs. De fundamentele opdracht van de leraar bestaat er dan ook in om zijn cursisten productief en receptief taalvaardig te maken en hen te begeleiden bij hun groei naar talige autonomie en bekwaamheid om zelfstandig te leren.
Binnen dat proces van vaardigheidsverwerving moeten de noodzakelijke bouwstenen voor communicatie, zoals woordenschatkennis, beheersing van het taalsysteem, socioculturele competentie en tekstcompetentie, hun geëigende, functionele plaats krijgen.

De didactische implicaties van deze oriëntering zijn dan ook *cursistgerichtheid*, *strategie-ontwikkeling*, de *verwerving van metacognitie* (de reflectie over het eigen leerproces) als voorwaarde voor strategisch handelen, *taakgericht onderwijs* en de *holistische benadering van taal* (taal als geheel).

Deze implicaties zijn hieronder als wenken vertaald. Ze hebben in de onderwijspraktijk hun bruikbaarheid bewezen en zijn in de vakliteratuur gerapporteerd. Ze kunnen een aanvulling of een verfijning zijn van het eigen onderwijs en voor variatie in de werkvormen zorgen.
Uiteraard zal men vaststellen dat sommige wenken en voorbeelden niet toepasbaar zijn voor elke taal of elke richtgraad.
Voor het onderwijs in talen die weinig of geen verwantschap vertonen met de talen die de cursisten actief beheersen of waarmee ze receptief vertrouwd zijn, zullen geëigende didactische vormen nodig zijn. Ook in die gevallen blijft het oorspronkelijke uitgangspunt, namelijk de ontwikkeling van de communicatievaardigheid, onverkort gelden.

De hieronder volgende didactische wenken zijn geen concrete recepten, wel stimulansen om de aangereikte aanzetten verder te exploreren.

5.1 Oriënteer de lesactiviteiten op de training van de vaardigheden

Zeker in de beginfase van de taalopleiding is het belangrijk om veel aandacht te besteden aan de training van elke vaardigheid. De opsplitsing in mondelinge en schriftelijke modules maakt het daarenboven mogelijk om, in functie van de voorkennis en de noden van de cursist, te focussen op mondelinge en gespreksvaardigheden (luisteren, spreken) dan wel op schrifttelijke vaardigheden (lezen, schrijven).

Goed leren luisteren helpt niet alleen een goede uitspraak te verwerven, het ondersteunt ook de ontwikkeling van de andere vaardigheden. Bovendien kan het geoefend worden zonder te hoeven spreken, lezen of schrijven in de vreemde taal.
In de beginfase is het moeilijk om uit te gaan van volledig authentiek taalmateriaal: gesproken taal lijkt dikwijls ongestructureerd en chaotisch. Authentieke teksten op beginnersniveau zijn wel bruikbaar als ze kort en eenvoudig zijn, en als er een goede contextuele ondersteuning is, bijvoorbeeld in de vorm van illustraties of toelichtingen vooraf.
Luisteropdrachten kunnen extensief en intensief luisteren betreffen. Bij het eerste gaat het om een globaal begrip (bijv. luisteren naar een verhaaltje). Bij het tweede richten de cursisten zich meer op specifieke informatie (bijv. luisteren naar een mededeling op het perron).

Goed kunnen lezen ondersteunt en ontwikkelt de andere vaardigheden, speelt een rol bij het verwerven en consolideren van woordenschat, morfologie en syntactische structuren, en introduceert de cursisten in een andere cultuur en samenleving.
Ook hier kan men een onderscheid maken tussen extensieve en intensieve leesvaardigheid.
Oefenopdrachten kan men het beste toesnijden op het inoefenen van de leesstrategieën die een goed lezer hanteert: de verhaallijn zoeken, de inhoud van een volgend tekstgedeelte voorspellen, de betekenis van onbekende woorden uit de context proberen afleiden, logische verbanden binnen een tekst opsporen.

De beste benadering van de *spreekvaardigheidstraining* is de directe exploitatie. Daarmee is bedoeld de systematische inoefening van het productief mondeling taalgebruik vanaf het begin van de opleiding: verworven kennis van woordenschat, grammatica en taalfuncties worden zo snel mogelijk toegepast in communicatieve situaties. Deze benadering komt overigens tegemoet aan de verwachtingen van de cursisten om op korte termijn iets te doen met wat ze leren, ook al zijn hun talige middelen nog beperkt.
Waar die talige middelen tekortschieten, kan men de cursisten helpen om compensatiestrategieën te ontwikkelen (verzoeken om iets te herhalen of om langzamer te spreken, parafraseren enz.). Vanzelfsprekend streeft men ernaar alle communicatie met en onder de cursisten in de doeltaal te laten verlopen.

Schrijven in de vreemde taal heeft verscheidene functies. Het bevordert het verwervingsproces van nieuwe taalelementen : het opschrijven van die elementen in de beginfase van de opleiding kan ervoor zorgen dat ze beter beklijven. Daarnaast ondersteunt het de andere vaardigheden: wie in een transcriptie van een mondeling aangeboden tekst ontbrekende elementen moet invullen, zal effectief leren luisteren. Ten slotte bereidt het de cursisten voor op adequaat functioneren in een maatschappelijke, vreemdtalige context (een informatieve brief schrijven, reageren op advertenties, formulieren invullen enz.).

In de communicatieve benadering ligt het accent uiteraard op de noodzaak om de vaardigheden zo systematisch mogelijk in elkaar te laten schuiven, precies zoals dat in reële taalgebruikssituaties het geval is. Wel kunnen ze bij de evaluatie gescheiden worden om redenen van diagnostische en remediërende aard.

5.2 Besteed voldoende aandacht aan de verwerving van ondersteunende kennis.

Communicatieve competentie vooronderstelt in de eerste plaats *taalcompetentie*; woordenschatbeheersing en kennis van het taalsysteem zijn er essentiële bouwstenen van.

Onderzoeksmatig is gebleken dat leerders nieuwe woordenschat het best integreren en onthouden als het onderwijs erin goed georganiseerd is en strategisch wordt aangepakt.
Het doel van de woordenschatlessen is dan ook om de *strategieën* voor het begrijpen van teksten en voor het memoriseren van nieuwe woorden bij de cursisten te ontwikkelen.

Cursisten moeten beseffen dat het niet nodig is om alle woorden in een tekst te kennen om die tekst ook globaal te verstaan. Elke tekst bevat een aantal elementen die kunnen helpen de betekenis van onbekende woorden te ontsluiten. De cursisten moeten dus worden getraind in het afleiden van woordbetekenissen uit de context en moeten leren letten op de functie van bijv. intonatie, punctuatie en morfologie (stam, voor- en achtervoegsels).

Om woorden te memoriseren, is het aanbieden van (vertaalde) lijsten van geïsoleerde woorden zonder context weinig productief. Volgens veel taalverwervingsstrategieën wordt woordenschat in ons lange-termijngeheugen opgeslagen, niet zozeer als geïsoleerde morfemen, maar vooral als samenhangende stukken. Als leraar kan men daarop inspelen door, vanaf de start van de opleiding nieuwe woordenschat als *lexicale eenheden* aan te bieden.
Men kan daarbij uitgaan van woordassociaties (winter-koude), synoniemen (huis, woning), antoniemen (geslaagd-gezakt) connotaties (man-heer), hiërarchische reeksen (flatgebouw, appartement, zitkamer, bankstel).

Train de cursisten ook in het hanteren van spreekwoorden, idiomatische uitdrukkingen, woordverbindingen (bijv. een oordeel uitspreken, een beslissing nemen), alternatieven voor connectoren (bijv. dat heeft tot gevolg naast bijgevolg) en lexicale uitdrukkingen (bijv. voor zover ik weet, als ik jou was).
Het memorisatieproces zal bevorderd worden als de nieuwe woordenschat goed gedoseerd is – overschat het assimilatievermogen van de cursist niet – en als de woordenschatoefeningen zoveel mogelijk een beroep doen op de zelfwerkzaamheid van de cursist.

De communicatieve benadering gaat ervan uit dat een leerder het taalsysteem (grammatica, morfologie en syntaxis) leert beheersen door op een zo natuurlijk mogelijke manier in die taal te communiceren. Op basis van de – grotendeels onbewuste – verwerking van het taalmateriaal in begrijpelijke en toegankelijke teksten zal de leerder zelf de relevante onderliggende regels en structuren leren identificeren, assimileren en automatiseren.
Dat betekent echter niet dat *expliciete instructie* a priori te vermijden is. Bij de impliciete taalverwerving zal ze immers een belangrijke ondersteunende rol spelen. Vertrek daarbij systematisch vanuit de betekenis (de communicatieve intentie die de cursist moet realiseren) en reik, vandaaruit, de elementen van het taalsysteem aan die daarvoor nodig zijn.
Het spreekt vanzelf dat het aanbod van nieuwe elementen van het taalsysteem goed gedoseerd en geplant moet worden. Aangezien taalverwerving cyclisch verloopt, diept men een bepaald grammaticaal aspect in de hogere cursusjaren verder uit. Op die manier leren de cursisten complexere realisatievormen geleidelijkaan beheersen.

Het is aan te bevelen om bij lexicale en grammaticale fouten niet onmiddellijk in te grijpen, want dan ondermijnt men het zelfvertrouwen en de spreekdurf van de cursisten. Zeker in de beginfase van de opleiding is vlotheid in tekstproductie minstens zo belangrijk als accuraatheid en zal men voorlopig een zekere *"tussentaal"* moeten aanvaarden. Op elk moment van zijn leerproces beschikt de leerder immers over een zelf opgebouwd tussentaalsysteem, waarmee hij uitingen in een vreemde taal kan begrijpen en zelf produceren. Naarmate het leerproces vordert en de leerder steeds meer met (complexere) authentieke teksten wordt geconfronteerd, zal die tussentaal vrijwel automatisch dichter bij de standaardtaal aansluiten.

Parallel met de aandacht voor de zinsgrammatica – die tegen het einde van richtgraad 2 in voldoende mate verworven moet zijn – dient ook de *tekstgrammatica* aan bod te komen. Daarin zijn aspecten aan de orde zoals de markering van de tekstgeleding, perspectiefkeuze (zendersperspectief versus ontvangersperspectief), stijldimensies en bouwplannen voor diverse mondelinge en schriftelijke tekstsoorten.

5.3 Bereid de cursisten geleidelijk voor op zelfstandig leren

Cursisten evolueren van het niveau waarop ze de doeltaal hanteren om te overleven, tot het niveau van zelfredzame, competente taalgebruikers. Om de cursisten zo efficiënt mogelijk tot *talige autonomie* te brengen, moet men ze in toenemende mate de gelegenheid geven om zelfstandig te leren . Als ze dat stadium bereikt hebben, zullen ze, na beëindiging van de opleiding, in staat zijn tot zelfverantwoordelijk leren (in het perspectief van levenslang leren).
De overgang van sterk leraargestuurd leren naar zelfstandig leren, waarbij de leraar veeleer als begeleider optreedt, verloopt uiteraard geleidelijk.

Uitgaande van de duidelijke relatie tussen actief leren en communicatief taalonderwijs moeten de cursisten in toenemende mate verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces krijgen en uitgenodigd worden om daarover te reflecteren.
Cursisten kunnen hun eigen leerproces ontwikkelen als ze bijvoorbeeld met probleemoplossingstrategieën leren omgaan, bronnen voor informatievinding leren consulteren, diagnostische toetsen voor zelfevaluatie leren hanteren. Cursisten kunnen hun leerstrategieën optimaliseren en eventueel bijsturen als ze geleerd hebben te reflecteren over de kwaliteit van het gerealiseerde taalproduct en over het totstandkomingproces. Om die *metacognitie* te bevorderen, kan men de cursisten vragen om in samenwerking met anderen een taak uit te voeren, te overleggen over de aangewezen aanpak, die aanpak voor de anderen toe te lichten en die te laten evalueren, een checklist te hanteren voor de revisie van de uitgevoerde opdracht.

Als leraar moet men het verwerven van kennis, vaardigheden en leerstrategieën door de cursisten *begeleiden* en *remediëren* door gepaste vormen van hulp en ondersteuning. De sturing zal groot moeten zijn zolang de cursisten niet in staat zijn om hun eigen leerproces te beheren, te evalueren en te corrigeren. Ze zal verminderen naarmate de cursisten zichzelf metacognitief in de hand hebben: ze kunnen het eigen leerproces dan steeds effectiever sturen, zowel in bekende (les)situaties als in nieuwe (transfer). In dat stadium stelt de leraar zich op als begeleider, die ervoor zorgt dat het bewustmakingsproces bij de cursisten zo goed mogelijk verloopt. Zijn rol is dan hoofdzakelijk initiërend, motiverend en begeleidend.

Als begeleider moet men er ook rekening mee houden dat niet alle cursisten op dezelfde manier leren. Vrijwel elke cursist heeft een eigen *leerstijl*. Het is de unieke weg die elk individu volgt om informatie te verzamelen en te verwerken, de eigen manier om een leertaak aan te pakken. Leerstijlinformatie verkrijgt men door de cursisten naar hun voorkeur te vragen in verband met o.a. informatieverwerking, cognitieve verwerking, leeromgeving en verwachtingen.
Als men met die leerstijlinformatie rekening houdt, werkt men nog meer cursistgericht.

5.4 Werk taakgericht binnen een krachtige leeromgeving

Leerpsychologisch wordt aangenomen dat een leerder vooral leert door te handelen. Hij construeert zelf zijn kennis op grond van opgedane ervaringen en leert uit sociale interactie met anderen.
Taakgericht onderwijs is hiervoor aangewezen : door een taak uit te voeren, analyseert de leerder gaandeweg de code of structuur van de taal en leert hij die in wisselende taalgebruikssituaties toepassen (transfer).
Binnen de taakgerichte benadering verschuift het onderwijsperspectief van het aanbieden van leerstof door de leraar naar het zelfontdekkend leren door de cursisten. Bij het uitvoeren van de diverse taakonderdelen zullen de cursisten diverse vaardigheden ontwikkelen : een probleem identificeren en ontleden, informatie uit diverse bronnen verzamelen, orde en structuur in de informatie aanbrengen, een resultaat voorstellen en verantwoorden, reflecteren over de gevolgde werkwijze en die eventueel voor een volgende opdracht bijstellen. Al deze vaardigheden zijn onmisbaar voor de ontwikkeling van het eigen leerproces.
Deze aanpak biedt de mogelijkheid om de heterogeniteit binnen de cursistengroep tot haar recht te laten komen. De cursisten leren vanuit hun eigen referentiekader ervaringen, kennis en vaardigheden met elkaar te delen. Ze leren samen problemen bij de taakuitvoering op te lossen (coöperatief leren) en ontwikkelen leerautonomie.
De opdrachten moeten qua strekking, materiaal, activiteiten en interactie zoveel mogelijk beantwoorden aan de individuele leerbehoeften en de leerstijl van de cursisten.

De cursistgerichtheid van het taakonderwijs vooronderstelt de aanwezigheid van een *krachtige leeromgeving*. Die kan de leraar creëren door motiverende, uitdagende en realistische taken op te leggen, de cursisten te vragen om de uitvoering ervan zelf te organiseren, hun de gelegenheid te geven om zelfontdekkend en probleemoplossend bezig te zijn, authentieke documenten en bronnen als hulpmiddelen voor de taakuitvoering ter beschikking te stellen, de cursisten te wijzen op de mogelijkheden van het Internet voor opzoekwerk.

5.5 Wees bereid om van collega’s te leren

Didactische competentie komt niemand aangewaaid. Wel kan men ze ontwikkelen door te zorgen voor optimale randvoorwaarden, over het eigen didactisch handelen te reflecteren en dat desgevallend bij te sturen.
Geregeld contact met collega's binnen het *vakoverleg* kan hierbij een cruciale en stimulerende rol spelen. Dat vakoverleg kan op de volgende aandachtspunten slaan.

Geschikt lesmateriaal is uiteraard een belangrijke randvoorwaarde voor effectieve taalverwerving. Voor vele beginnende leraren is de taalmethode (het handboek) het centrale didactische instrument. Daardoor oefent ze een sterke sturing uit op de onderwijspraktijk en het onderwijsleerproces. Aangezien het onderwijs echter op de realisatie van de decretaal vastgelegde eindtermen toegesneden moet worden, is het zaak om de inhoud van de methode daaraan te toetsen.
Ervaringsuitwisseling met collega's kan helpen om uit het aanbod op de educatieve markt een afgewogen keuze te maken.
Vermoedelijk zal aanvullend lesmateriaal onontbeerlijk zijn. Dat is zeker het geval voor de opleidingen op het niveau van richtgraad 3 en 4. Het ligt dan ook voor de hand om binnen het vakoverleg met collega's afspraken over cursusontwikkeling te maken.

Om een *krachtige leeromgeving* te creëren, zijn o.a. de volgende vragen aan de orde :
Welke didactische apparatuur is er nodig ? Welke interactieve multimedia zijn aangewezen ? Welke taken zijn geschikt voor zelfontdekkend leren ? Hoe zorgen we ervoor dat elke cursist zelf zijn eigen 'beste' leerstijl ontwikkelt ?

Een afsluitende wenk : toets de eigen onderwijsstijl aan die van collega's. De perceptie van leraren over lesgeven die ze vanuit hun eigen schooltijd hebben opgebouwd, bepaalt in ruime mate hun eigen onderwijsgedrag als ze voor een klas staan. Dit kan leiden tot eenzijdig lesgeven. Daarom zou er ruimte moeten zijn voor *intervisie* : observatie van elkaars didactisch handelen en de gedachtewisseling daarover kan in belangrijke mate bijdragen aan de verbetering van de eigen lespraktijk.

6 Minimale materiële vereisten

De lessen kunnen via contactonderwijs of gecombineerd onderwijs worden georganiseerd, conform de decretale bepalingen terzake (decreet volwassenenonderwijs, art. 28).

Voor elke les die in contactonderwijs doorgaat, beschikt de leerkracht in het centrum over een leslokaal dat

- beantwoordt aan de reglementaire eisen op het vlak van veiligheid, gezondheid, ergonomie en milieu;
- qua grootte, akoestiek en inrichting geschikt is om de leerplandoelen te realiseren;
- beschikt over de nodige ICT-voorzieningen om op een kwaliteitsvolle manier met audiovisueel materiaal te kunnen werken, o.a. projectiemogelijkheid;
- beschikt over een internetverbinding met een aanvaardbare snelheid.

De cursisten hebben voor elke les toegang tot de noodzakelijke didactische hulpmiddelen, al dan niet digitaal, al dan niet online (bijv. woordenboeken, naslagwerken, informatiebronnen).

7 Evaluatie

Op het einde van elke module wordt nagegaan of de algemene doelstellingen en leerplandoelstellingen gerealiseerd zijn.

Het uitgangspunt hierbij is het wettelijk kader dat bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organiseren. Gespreide evaluatie en permanente evaluatie[3] kunnen ingericht worden en de resultaten ervan kunnen in de eindevaluatie verrekend worden. Het CVO bepaalt zelf zijn examenbeleid in een examenreglement, waarin de modaliteiten van de evaluatie worden opgenomen.

7.1 Visie

7.1.1 Functie van de evaluatie

Waarom evalueren ? Evalueren heeft twee functies. Enerzijds laat het de leraar toe om te bepalen of een cursist de leerplandoelstellingen behaald heeft. Deze summatieve criteriumevaluatie[4] is dus gericht op *resultaatsbepaling*. Anderzijds heeft evaluatie een *begeleidende* rol (formatieve evaluatie) en vormt ze een basis voor het optimaliseren van het leerproces doordat de ingezamelde evaluatiegegevens informatie verstrekken over de sterke kanten en de tekortkomingen van de cursist én van het onderwijsproces.
Zo kan de cursist zijn leerproces bijsturen op voorwaarde dat de evaluatie gepaard gaat met *kwaliteitsvolle feed-back* en *remediëring*. In die zin is de evaluatie een inherent deel van leren en onderwijzen. De rapportering moet dan zowel kwantitatief als kwalitatief zijn. U kan kwantitatief rapporteren door een cijfer te geven. De kwalitatieve rapportering kan bijvoorbeeld gebeuren via een analytische scorewijzer, een beschrijving van de resultaten en/of een gesprek.
Ook als leraar kan men het onderwijsproces bijsturen en inspelen op de resultaten van de evaluatie. Het is aangewezen daarbij *te differentiëren* en rekening te houden met de individuele noden van de cursisten. Overeenkomstig de specifieke moeilijkheden die de cursist ondervindt bij een bepaalde vaardigheid kan men

[3] Gespreide evaluatie betekent dat na een voldoende lange trainingsperiode een toets of examen kan volgen waarbij cursisten gequoteerd worden en dat de behaalde punten meetellen bij de eindevaluatie. Permanente evaluatie is een systematische en continue observatie, die resulteert in notities in een evaluatieschrift. Permanente evaluatie is bedoeld als aanvulling van gespreide evaluatie en/of het eindexamen.

[4] Bij criteriumgerichte beoordeling worden de prestaties van de cursist afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden zoals de doelstellingen van een leerplan (en niet vergeleken met de prestaties van andere leerders van de groep). De cursist slaagt voor de betrokken richtgraad als zijn prestatie aan deze criteria en standaarden beantwoordt.

hiertoe verscheidene opdrachten voorzien. Zo kan een cursist die moeilijkheden ondervindt bij het schrijven bijvoorbeeld extra schrijfopdrachten uitvoeren en een cursist die problemen heeft bij het luisteren kan meer aan luistervaardigheid werken.

De evaluatie moet in ieder geval bijdragen tot het bevorderen van het leren en motiverend werken voor de cursist.

7.1.2 De evaluatie van communicatieve vaardigheden

Het moderne vreemdetalenonderwijs is communicatief-functioneel. Het evalueert de communicatieve vaardigheid van de cursist voor de betrokken richtgraad en stelt vast in welke mate hij in staat is zijn *communicatieve intentie* te realiseren door het mondeling of schriftelijk uitvoeren van bepaalde taalhandelingen (bijv. spreken : zijn gevoelens verwoorden ; schrijven : een memo schrijven ; luisteren : een televisieprogramma globaal begrijpen ; lezen : de essentiële informatie van een krantenartikel begrijpen), zoals vooropgesteld in de leerplandoelstellingen.

Om na te gaan of een cursist een communicatieve intentie kan realiseren, kan men hem *functionele*, *authentieke* en (voor hem) *relevante taakgerichte opdrachten* laten uitvoeren. Hiervoor moet hij immers rekening houden met alle componenten die de communicatieve vaardigheid bepalen. Om efficiënt te kunnen communiceren, volstaat het niet dat de cursist de ondersteunende kennis beheerst (woordenschat, uitspraak, spelling, morfologie, syntaxis enz.): hij moet ook de *sociolinguïstische* en *discursieve aspecten* beheersen.
De sociolinguïstische vaardigheid heeft betrekking op het adequaat gebruik of begrip van taalfuncties, tekstconventies, toon, register en inhoud overeenkomstig de context waarin de communicatie zich afspeelt. De discursieve vaardigheid slaat dan weer op het beheersen van de kenmerken van verschillende tekstsoorten (conventies, structuur, lay-out). Beide deelvaardigheden (sociolinguïstische en discursieve) hebben een weerslag op het taalgebruik.

Een taakgerichte opdracht zal het ook mogelijk maken om (indirect) de *strategische component* te evalueren.
De efficiënte taalgebruiker zal namelijk automatisch de gepaste *communicatiestrategieën* gebruiken waar dat nodig is. Hij zal bijvoorbeeld bij het lezen de betekenis van een onbekend woord afleiden uit de context en bij het schrijven een term omschrijven waarvoor hij het juiste woord niet kent of een woordenboek raadplegen indien dat kan.
Ook moet hij de nodige vaardigheden op het juiste moment inzetten. Hierbij doet hij een beroep op *cognitieve* (bijv. bij het lezen hypotheses maken op basis van de titel van een artikel) *en metacognitieve strategieën*[5] (bijv. het leesdoel bepalen).
De leraar evalueert de communicatieve vaardigheid van de cursist reeds vanaf richtgraad 1 doorheen zo authentiek mogelijke communicatieve opdrachten. Ieder examen bevat minstens één communicatieve opdracht voor spreken, schrijven, luisteren en lezen. Ondersteunende kennis (morfosyntaxis, spelling, woordenschat enz.) beoordeelt men zoveel mogelijk in betekenisvolle contexten.

Bij communicatieve opdrachten hoeft men echter niet steeds alle componenten van de communicatieve vaardigheid (taalkundige, sociolinguïstische, discursieve, strategische) tegelijkertijd te beoordelen. Om pedagogische redenen en vereisten inherent aan de progressieve opbouw van kennis en vaardigheden kan men op bepaalde momenten in het curriculum één of meerdere *deelvaardigheden* beoordelen.
Ook kan men, overeenkomstig de doelstelling van de evaluatie, meer gewicht geven aan bepaalde vaardigheden dan aan andere. Een goede analytische scorewijzer bij de opdracht met relevante criteria en rubrieken die de te verwachten vaardigheid beschrijven helpt om op een *betrouwbare, valide, haalbare* en *didactisch relevante* manier te evalueren (zie 6.2 Criteria).

Van richtgraad 1 naar richtgraad 4 worden de communicatieve opdrachten uiteraard *progressief moeilijker*. Die progressie wordt gedeeltelijk ingebouwd door de moeilijkheidsgraad van de taak (soort tekst, formeel of informeel taalgebruik, inhoud of onderwerp) te verhogen. Verder kan men de progressie ook realiseren door de lengte van de oefening (bijv. hoeveel regels moet de cursist schrijven of lezen). In hogere niveaus kan men bovendien bij productieve vaardigheden strenger quoteren op vormelijke correctheid zowel wat zinsbouw en grammatica als wat woordenschat betreft. De moeilijkheidsgraad wordt ten slotte ook opgedreven wanneer de vaardigheden geïntegreerd worden geëvalueerd, d.w.z. dat er meer dan één vaardigheid vereist wordt bij het oplossen van de opdracht (bijv. luisteren en schrijven bij het notuleren van het verslag van een vergadering).

7.1.3 Evaluatiemethoden

Examen, gespreide en/of permanente evaluatie

Het wettelijk kader bepaalt dat het centrum voor elke module een evaluatie moet organisren. Een evaluatie is een deskundige beoordeling van de mate waarin de cursist de doelstellingen uit het goedgekeurde leerplan heeft bereikt. Een evaluatie kan georganiseerd worden in de vorm van een permanente evaluatie of in de vorm van een afsluitende evaluatie.

Gespreide evaluatie en *permanente evaluatie* zijn evaluatievormen die de begeleidende rol van het evalueren mogelijk maken. Maar men kan leerprocessen natuurlijk ook begeleiden door tijdens de oefenfase de leeractiviteiten

[5] Een cognitieve strategie is een strategie die de taalgebruiker helpt bij het verwerven en verwerken van informatie. Een metacognitieve strategie heeft tot doel het verwerven en verwerken van informatie te reguleren of te managen.

en de producten van de cursisten te observeren en bij te sturen waar nodig. Het is wél belangrijk dat de cursist ook in de oefenfase over de evolutie van zijn kennis en vaardigheden geïnformeerd wordt.
Gespreid en/of permanent evalueren verhoogt in belangrijke mate de betrouwbaarheid van de eindbeoordeling, ten eerste omdat men dan negatieve factoren, toe te schrijven aan subjectiviteit, gedeeltelijk neutraliseert en verder omdat de vraagstelling kan variëren en men meer dan één (deel)vaardigheid kan meten, zodat de cursisten extra kansen krijgen.

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie en coöperatieve evaluatie

Tijdens het leerproces wordt het leerrendement aanzienlijk verhoogd als men de cursist zoveel mogelijk bij de evaluatie betrekt. Zelfevaluatie, peerevaluatie (de cursisten evalueren elkaar) en coöperatieve evaluatie (de cursisten evalueren samen met de leraar) kunnen hierbij een grote rol spelen.

Deze evaluatiemethoden verhogen niet alleen de betrokkenheid van de cursist bij zijn eigen leerproces, maar bieden, in combinatie met de evaluatie door de leraar, een rijker beeld van zijn leer- en ontwikkelingsvorderingen. Ook vormen ze een efficiënte basis voor procesbegeleiding. Ze helpen de cursist bij het ontwikkelen van inzicht in criteria voor goede talige producten (brief, uiteenzetting, conversatie) en voor efficiënte leerstrategieën. Ze dragen er bovendien toe bij dat hij inzicht krijgt in zijn eigen leerstijl en de nodige flexibiliteit ontwikkelt om die te verbeteren. Deze methoden zijn dus fundamenteel bij het ontwikkelen van de leerautonomie van de cursist.

Evaluatie-instrumenten

Evaluatie door de leraar, zelfevaluatie, peerevaluatie en coöperatieve evaluatie kunnen gebeuren op basis van verscheidene instrumenten.
De leraar kan *scorewijzers* en *evaluatielijsten* invullen of door de cursisten laten invullen over de kwaliteit van hun product en/of over de kwaliteit van het proces of de aanpak van de taak. Men kan een stap verder gaan in het autonomiseringsproces door samen met de cursisten een scorewijzer of evaluatielijst op te stellen.

Ook *logboeken,* waarin de cursist zelf verslag geeft over zijn leervorderingen en specifieke aandachtspunten in zijn leerproces inventariseert, bieden heel wat mogelijkheden.

En het *portfolio* als instrument voor diagnose van de taalkennis en als ondersteuning van het leerproces heeft ook zijn nut bewezen.

De gegevens over de leer- en ontwikkelingsvorderingen van de cursist, systematisch ingezameld op basis van scorewijzers, logboeken, portfolio's en gesprekken, kunnen in aanmerking komen voor de summatieve evaluatie of eindbeoordeling.

7.1.4 Collegiaal overleg

Het is belangrijk om binnen een CVO een coherent vreemdetalenbeleid te voeren en binnen het lerarenteam tot een consensus over de evaluatiepraktijk te komen. Een eenduidig en transparant systeem komt de kwaliteit van het onderwijs ten goede.

7.2 Criteria

Een relevante evaluatie beantwoordt aan een aantal criteria. *Validiteit*, *betrouwbaarheid*, *transparantie*, *authenticiteit*, *didactische relevantie* en *haalbaarheid* zijn criteria die bijdragen tot de kwaliteit van de evaluatie.

7.2.1 Validiteit

De evaluatie is valide in de mate dat ze meet wat zij zich voorneemt te meten. Om valide te zijn moet de evaluatie aan volgende voorwaarden voldoen:

- de combinatie van taak en tekst moet geschikt zijn om de deelvaardigheid te meten die men wil meten
- de opgaven moeten representatief zijn voor de behandelde leerinhoud
- ze moet een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben
- wat men evalueert, moet ook voldoende ingeoefend zijn.

7.2.2 Betrouwbaarheid

De evaluatie is betrouwbaar in de mate dat ze niet afhankelijk is van het moment van afname of correctie. Een hoge betrouwbaarheid verkrijgt men door:

- nauwkeurige, duidelijke, ondubbelzinnige vragen te stellen
- te verbeteren op basis van een duidelijk correctiemodel of scorewijzer met puntenverdeling

- relatief veel vragen te stellen
- gevarieerde opdrachten en instructies aan te bieden die rekening houden met de verschillende leerstijlen
- aan de cursist voldoende tijd te geven om de toets uit te voeren
- veel evaluatiebeurten te voorzien.

7.2.3 Transparantie en voorspelbaarheid

De evaluatie moet transparant en voorspelbaar zijn. Ze mag dus voor de cursisten geen verrassingen inhouden. Daarom moet ze aan volgende voorwaarden voldoen:

- ze moet aansluiten bij de wijze van toetsen die de cursist gewoon is
- de cursist moet vooraf over de beoordelingscriteria geïnformeerd worden
- de cursist is precies op de hoogte van wat hij moet kunnen en kennen.

7.2.4 Authenticiteit

De evaluatie is authentiek als de uit te voeren opdrachten relevant zijn voor levensecht taalgebruik. Authentieke teksten, voor de tekstsoort relevante taken en functionele situaties dragen bij tot de authenticiteit van de evaluatie.

7.2.5 Didactische relevantie

De evaluatie is didactisch relevant als ze bijdraagt tot het leerproces. De cursist moet uit de beoordeling iets kunnen leren. Daarom is het essentieel feedback te geven aan de cursist:

- door een gecorrigeerde toets te bespreken en een foutenanalyse te maken: een goede toetsbespreking beperkt zich niet tot het geven van de juiste oplossingen maar leert de cursisten ook *waarom* een antwoord juist of fout is;
- door de cursist zijn examenkopij te laten inkijken en de toets klassikaal te bespreken.

7.2.6 Haalbaarheid

Een toets is haalbaar als hij gemakkelijk te ontwikkelen, af te nemen, te corrigeren en te scoren is.

8 Bibliografie

Deze referentielijst is onderverdeeld in twee grote luiken. Het eerste luik bevat basiswerken van meer algemene aard. Het tweede deel vermeldt voor een specifieke taal bronnen die nuttig kunnen zijn voor leraar en/of cursist. Het kan daarbij gaan om informatie op een papieren of op een elektronische drager.

Om de gebruiksvriendelijkheid te waarborgen, zijn de werken niet vermeld in alfabetische volgorde maar per rubriek. De rubrieken stemmen ongeveer overeen met de rubrieken 1, 4, 5 en 7 van het leerplan, namelijk de situering, de leerinhouden, de methodologische wenken en de evaluatie.

8.1 Algemene didactische werken

Boekaerts, M. & P.R. Simons (1993) *Leren en instructie*. Assen: Van Gorcum.

Brown, H.D. (1994) *Principles of language learning and teaching.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Regents.

Carter, R. & M. McCarthy (1988) *Vocabulary and Language Learning*. New York: Longman.

CLT (2002) *Leerplannen*. Leuven : Centrum voor Levende Talen. (CD-rom)

Commissie Talen Volwassenenonderwijs (2000) *Opleidingsprofielen Moderne Talen – Visietekst en modulaire organisatie*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Council of Europe (1996) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference*. Strasbourg : Council of Europe.

Dijkman W. (1993) *Didactiek en lerende volwassenen – leren professionaliseren*, Leiden : Educatieve uitgeverij Spruyt, Van Mantgem & Does.

Fensham, P. e.a. (eds) (1995) *The Content of Science, a Constructivist Approach to its Teaching and Learning*. London: Falmer.

Fletcher, M. (2000) *Teaching for Success. The Brain-friendly Revolution in Action.* Kent : English Experience.

Geerligs, T. & T. Van Der Veen (1996) *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.

Hoogeveen, P. & J. Winkels (1992) *Het didactisch werkvormenboek*. Assen: Dekker & van de Veght.

Hulstijn, J. e.a. (1995) *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten.* Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Jonassen, D. e.a. (1999) *Learning with Technology: a Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.

Kuiken, F. & I. Vedder (1995) *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Kwakernaak, E. (1989) *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden : Alpha.

Lowyck, J. (1995) *Onderwijskunde : een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Nation, I. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.

Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* Cambridge: C.U.P.

Schouwenburg, H.C. & T. Groenewoud (1995) *Studievaardigheid en leerstijlen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schollaert, R. & K. Van Thienen (2000) *Gewikt en gewogen*. Leuven: Garant.

Simons, P.R.J. & J.G.G. Zuylen (1995) *De didaktiek van leren leren*. Tilburg: Mesoconsult.

Standaert, R. & F. Troch (1998) *Leren en onderwijzen, beheersingsboek..* Leuven: Acco.

Standaert, R. & F. Troch (1999) *Leren en onderwijzen, inleiding tot de algemene didaktiek.* Leuven: Acco.

Tomic, W. & C. Span (eds) (1995) *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen*. Utrecht: Lemma.

Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.

van der Veen, T. & J. van der Wel (1997) *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen : Wolters-Noordhoff.

Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Waystage 1990*. Cambridge: C.U.P.

Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (1998) *Threshold 1990*. Cambridg: C.U.P.

Van Ek, J.A. & J.L.M. Trim (2001) *Vantage*. Cambridge: C.U.P.

Van Parreren, C.F. (1993) *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven: Acco.

Van Rompaey, K. (1998) *Internet voor de moderne talenklas*. Leuven: Wolters Plantyn, coll. 'Cahiers voor Didactiek' nr. 2.

Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers.* Cambridge: C.U.P.

Wallace, M.J. (1998) *Action Research for Language Tainers.* Cambridge: C.U.P.

www.ond.vlaanderen.be

= de officiële site van het Vlaamse onderwijs

www.klasse.be

= het didactische tijdschrift "Klasse" on line

edulex.vlaanderen.be

= omzendbrieven en wetgeving

www.gemeenschapsonderwijs.be

= Gemeenschapsonderwijs

www.ovsg.be

= Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap

www.pov.be

= Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

www.vsko.be

= Vlaams Secretariaat Katholiek Onderwijs

http://culture.coe.fr/lang/index.htm
= website met index van Europese acties in verband met talenonderwijs o.a. portfolio; ook alle websiteadressen van de landen, die reeds een taalportfolio ontwikkeld hebben, zijn daar te vinden

http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.5htm
= algemene website + voorbeelden van uitgewerkte portfolio's + verslagen van de geboekte vooruitgang op basis van de uitgevoerde projecten

http://ond.vlaanderen.be/dvo/taalportfolio/tpf_vooraf.htm
= Website van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling waar de pilootversie van het taalportfolio voor volwassenen te vinden is

8.2 Taalspecifieke werken

8.2.1 Algemene taalspecifieke werken

Biere, B.U. e.a. (2000) *Sprachdidaktik Deutsch.* Tübingen: Groos.

Bimmel, P. (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien.* Berlin: Langenscheidt.

Duhamel, R. en F., Etienne (1984) *Didactiek van het Duits.* Lier: Van In.

Glaboniat, M. (2001) *Profile Deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen".* Berlin: Langenscheidt.

Grießhaber, W. (1996) *Chancen und Grenzen des Rollenspiels im Fremdsprachenunterricht.* Blickwinkel: Hrsg von Alois Wierlacher.

Funk, H. (1999) *Grammatik lehren und lernen.* Berlin: Langenscheidt.

Jung, L. (2001) *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Neuner, G. e.a. (1994) *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, G. en H. Hunfeld (1999) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung.* Berlin: Langenscheidt.

Rampillon, U. (1995) *Lernen leichter machen: Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber.

Sion, C. (1995) *88 Unterrichtsrezepte Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart: Klett.

Trim, J. e.a. (2002) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

8.2.2 Woordenschat

Woordenschat - lexicons

Duden Schülerlexikon (2000) Mannheim: Bibliographisches Institut.

Drosdowski, G. e.a. (2001) *Der Duden in 12 Bänden. Band 2 : Das Stilwörterbuch. Grundlegend für gutes Deutsch.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2001) *Der Duden in 12 Bänden. Band 3. Das Bildwörterbuch. Die Gegenstände und ihre Benennung.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2001) *Der Duden in 12 Bänden. Band 7 : Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2001) *Der Duden in 12 Bänden. Band 9 : Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2001) *Der Duden in 12 Bänden. Band 10 : Das Bedeutungswörterbuch. Wortschatz und Wortbildung.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (2002) *Der Duden in 12 Bänden. Band 11 : Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik.* Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus Mannheim/ Wien/Zürich: Dudenverlag.

Drosdowski, G. e.a. (1996) *Duden Deutsches Universalwörterbuch..* Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Hecht, D. e.a. (1999) *Pons Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Das einsprachige Lernerwörterbuch. S*tuttgart: Ernst Klett International.

Kempcke, G. e.a. (1999) *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: de Gruyter.

Meine allerersten 1000 Wörter.(2001) *Das große Bildwörterbuch*. Bindlach: Gondrom Verlag.

Meyers Kinderlexikon (2001) Mannheim: Bibliografisches Institut.

Müller, J. en H. Bock (1991) *Langenscheidt Grundwortschatz Deutsch: Übungsbuch.* Berlin: Langenscheidt.

Reijnen, F. (1991) *Wortwörtlich. Communicatieve basiswoordenschat.* Apeldoorn: Van Walraven.

Schreiber H. (1993) *Deutsche Substantive: Wortfelder für den Sprachunterricht.* Leipzig: Langenscheidt.

Steevens, J.P. e.a. (1998) *Was ist das? Modernes Deutsches Bildwörterbuch.* Brugge: Die Keure.

Wahrig, G. (1997) *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh (Berlin): Bertelsmann Lexicon-Verlag.

Woordenschatoefeningen

Butzkamm, W. (1996) *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler.* Ismaning: Hueber.

Forst e.a. (2002) *Thematische woordenschat Duits.* Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.

Götz, D. e.a. (1998) *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt.

Grazyna, W. (1996) *Wortschatzübungen: Grundstufe Deutsch als Fremdsprache.* Leipzig: Schubert.

8.2.3 Grammatica

Apelt, M.L. (1994) *Grammatik à la carte! Das Übungsbuch zur Grundgrammatik Deutsch.* Frankfurt am Main: Diesterweg.

Brand, L.M. e.a. (1995) *Die Schöne ist angekommen: Ein Grammatikkrimi*. München: Klett.

Buscha, J. en G. Helbig (1992) *Leitfaden der deutschen Grammatik.* Leipzig: Langenscheidt.

Catteeuw, P. en G. Wils (1993) *Übersichtlich. Grammatik.* Kapellen: Pelckmans.

Dreyer, H. en R. Schmitt (2000) *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik.* Ismaning: Hueber.

Drosdowski, G. e.a. (2001) *Der Duden in 12 Bänden. Band 4: Die Grammatik.* Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Eppert, F. (1990) *Grammatik lernen und verstehen: ein Grundkurs für Lerner der deutschen Sprache.* Stuttgart: Klett Verlag.

Frey, E. (2000) *Grammatik von A bis Z: Grundstufe Deutsch.* Stuttgart: Klett International.

Gerngroß, G. (1999) *Grammatik kreativ: Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht.* Berlin: Langenscheidt.

Griesbach, H. (1998) *Test- und Übungsbuch zur deutschen Grammatik.* Ismaning/München: Verlag für Deutsch.

Gross, H. & K. Fischer (1990) *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.* München.

Heidermann, W. (1997) *Grammatiktraining Grundstufe.* Ismaning: Verlag für Deutsch.

Helbig, G. en J. Buscha, (1992) *Übungsgrammatik Deutsch.* Leipzig: Langenscheidt.

Homberger, D. (1992-1993) *InForm: Übungen zur deutschen Schulgrammatik.* Frankfurt am Main: Diesterweg.

Kars, J. en U. Häussermann (1992) *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt/Main: Diesterweg.

Köhler, C. en A. Herzog (1992) *Deutsche verbale Wendungen für Ausländer.* (Eine Auswahl mit Beispielen und Uebungen) Leipzig: Enzyklopädie.

Latooij, R. (1992) *Minigram. Beknopte Duitse grammatica.* Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.

Reimann, M. (1997) *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber.

Rinvolucri, M. e.a. (1999) *66 Grammatik-Spiele Deutsch als Fremdsprache,* Stuttgart: Klett.

Schmitz, N.M. (1993) *Das Deutschspiel. Grammatik spielend lernen.* Frankfurt am Main: Diesterweg.

Snauwaert, J. en A. Victoor (1997) *Duitse basisgrammatica*. Brugge: Die Keure.

ten Cate, P. en H. Lodder (1998) *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv Deutsch-Niederländische Beschreibung für den Zweitspracherwerb.* Bussum: Coutinho.
Door uitgebreid register goed te gebruiken als naslagwerk.

Vanacker M. (1998*) Duitse spraakkunst voor Nederlandstaligen*. Kapellen: Nederlandsche Boekhandel.

Vanacker M. & T. Timperman (1995) *Übungen zur deutschen Grammatik.* Kapellen: Pelckmans.

Victoor, A. (1992) *Oefeningen bij de Duitse basisgrammatica.* Brugge: Die Keure.

Wendt, H.F. (1984) *Langenscheidts Verb-Tabellen Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.

8.2.4 Uitspraak en intonatie

<u>Uitspraak en intonatie</u>

Cauneau, I. (1992) *Hören, Brummen, Sprechen: angewandte Phonetik im Unterricht als Fremdsprache.* München: Klett.

Dieling, H. e.a. (1996) *Phonotek. Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsmaterial zur deutschen Phonetik.* Leipzig u.a.: Langenscheidt u.a.

Dieling, H. en U. Hirschfeld (2000) *Phonetik lehren und lernen.* Berlin u.a.: Langenscheidt.

Drosdowski, G. e.a. (2000) *Der Duden in 12 Bänden. Band 6 : Das Aussprachewörterbuch.* Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Göbel, H. e.a. (1985) *Ausspracheschulung Deutsch: Phonetikkurs*. Bonn: Inter Nationes.

Hirschfeld, U. (1993) *Einführung in die deutsche Phonetik.* Ismaning: Hueber.

Hirschfeld, U. en K. Reinke (1998) *Übungskurs zur deutschen Phonetik.* Berlin: Langenscheidt.

Lindner, H. (1989) *Deutsch : ein Lehrbuch für Ausländer.* Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Rausch, R. en I. Rausch (1991) *Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch.* Berlin: Langenscheidt.

Stock, E. en U. Hirschfeld (2000) *Phonetik interaktiv. Das Phonetikprogramm für Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt.

Spelling

Drosdowski, G. e.a. (2001) *Der Duden in 12 Bänden. Band 1 : Die deutsche Rechtschreibung.* Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Heller, K. (1996) *Rechtschreibung 2000. Die aktuelle Reform. Wörterliste der geänderten Schreibungen.* Sauerländer: Ernst Klett Verlag.

Lübke, D. (1997) *Deutsch als Fremdsprache. Übungen zur neuen Rechtschreibung.* Ismaning: Verlag für Deutsch.

8.2.5 Socioculturele aspecten

Bubner, F. en H. Seel (2000) *Transparente Landeskunde.* Bonn: Inter Nationes.

Hansen, M. en B. Zuber (1996) *Zwischen den Kulturen: Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen.* Berlin: Langenscheidt.

Inter Nationes-Goethe Institut *Materialien zur Landeskunde.* Neue Schönhauser Str. 20. D-10178 Berlin/Mitte.
Per CVO kan een set van de geluidsbanden, diamateriaal, tekst- en werkboeken tegen een geringe prijs worden besteld.. De catalogus is bij het Goethe-Instituut te verkrijgen.

Kirchmeyer, S. (2002) *Blick auf Deutschland: erlesene Landeskunde.* Stuttgart: Klett.

Kniffka, H. (1995) *Elemente einer kultur-kontrastiven Linguistik.* Frankfurt am Main. Lang.

Kussler, R. (1996) *Landeskunde PC : ein elektronischer Studienbegleiter für das Deutsch als Fremdsprache.* Bonn: Inter Nationes.

Macaire, D. en W. Hosch (1996) *Bilder in der Landeskunde.* Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Goethe-Institut.

Mog P. (1992) *Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde.* Berlin: Langenscheidt.

Nasch, R. (1996) *In Deutschland.* Hong Kong: Intertaal.

Seel, H. (1992) *Ausschnitte aus dem Alltag der Bundesrepublik Deutschland.* Bonn: Inter Nationes.

Verluyten, P.S., (2000) *Intercultural Communication in Business and Organisations. An Introduction.* Leuven/Leusden: Acco.
Informatie over de beleving van tijd en ruimte bij allerlei groepen mensen, over taalproblemen, over niet-verbale communicatie met vele voorbeelden.

Wicke, R.E. (2000) *Übersichten. Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Länder.* Bonn: Inter Nationes.

8.2.6 De vier vaardigheden

Adriaensens, C. e.a. (1995) *Umlaut.* Lier: Van In.

Altemöller, E.M. (1992) *Fragespiele für den Unterricht zur Förderung der spontanen mündlichen Ausdrucksfähigkeit*. München: Klett.

Boschma, N. e.a. (1990) *Lesen, na und? Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch.* Berlin: Langenscheidt.

Bovet, M. (1996) *Stereo. Das Grundstufenhörprogramm DAF.* Stuttgart: Klett.

Dreke, M. & W.Lind (2001) *Wechselspiel. Interaktive Arbeitsblätter für die Partnerarbeit im Deutschunterricht*. Langenscheidt: Berlin.

Göbel, R. (1992) *Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern.* Frankfurt am Main:Lang.
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Hümmler, C. en E. von Jan (1997) *Hören Sie mal! 1. Übungen zum Hörverständnis*. Ismaning: Hueber.

Lohfert, W. (1996) *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache*. *Spielpläne und Materialien für die Grundstufe.* Ismaning: Hueber.

Lohfert, W. en T. Scherling (1991) *Wörter, Bilder, Situationen*: *zu 20 Sachfeldern für die Grundstufe Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt.

Prange, L. (1993) *44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Spier, A. (1999) *Mit Spielen Deutsch lernen*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Sanchez, B. J. e.a. (1997) *Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene.* Berlin: Langenscheidt.

van Eunen, K. e.a. (1992) *Lesebogen. Fiktionale Texte mit Aufgaben, Antwortblättern und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt.

8.2.7 Evaluatie

Albers, H-G. (1995) *Testen und Prüfen in der Grundstufe*: Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Gardenghi, M. (1997) *Prüfen, testen, bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt am Main: Europ. Verl. D. Wissenschaften.

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

Lienert, G. (1994) *Testaufbau und Testanalyse.* Weinheim: Beltz u.a.

Schneider, G. (2000) *Fremdsprachen können – was heißt das?* : Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunbikationsfähigkeit. Chur u.a.: Rüegger.

8.2.8 Handboeken

Aufderstraße, H. e.a. (2001) *Delfin Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber.

Aufderstraße, H. e.a. (1996) *Themen neu 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Hueber.

Braakhuis, A.J. e.a. (1990) *Kontakte: een functionele methode voor communicatief onderwijs in de Duitse taal voor het secundair onderwijs.* Brugge: Die Keure.

Dellapiazza, R-M., e.a. (1998) *Tangram. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning, Hueber.

Griesbach, H. (1987) *Deutsch mit Erfolg 1. Ein Lernprogramm für Erwachsene.* Lehrbuch für Anfänger. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Lemcke, C. e.a. (2002) *Berliner Platz. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. München: Langenscheidt.

Müller, M. e. a. (1996-2001) *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Neuner, G., K. van Eunen, e.a. (1992-2000) *Deutsch aktiv Neu*. *Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Schäpers, R. (1994), *Grundkurs Deutsch.* Ismaning: Verlag für Deutsch.
Initiation à la langue allemande: livre de travail avec exercices, partie grammaticale et lexique.

8.2.9 Elektronische leer- en hulpmiddelen

http://www-ecd.let.uu.nl

Expertisecentrum Duits: Duitslandprogramma sinds 1996 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in Nederland met infotheek voor recent cursusmateriaal.
Adres: Domplein 24, 3512 JE Utrecht Nederland.

http://www.dwelle.de/

Luistermateriaal voor leerkrachten en cursisten – ook audio-gegevens.

http://www.goethe.de/be/bru/deindex.htm

Site informatie Goethe-Institut Brussel

http://www.lichaamstaal.com

Site over lichaamstaal met spelletjes.

http://www.google.de/

Lernspiele online Deutsch als Fremdsprache op:

http://www.think-online.de/index2_cur.html

http://www.lernspiele.de/

http://www.edition-deutsch.de/lernwerkstatt/materialien/

http://www.winload.de/spiele-lernspiele1.shtml/

http://www.goethe.de/

Homepage van het bekende Goethe-Instituut.

http://www.goethe.de/be/bru/

Homepage van het Goethe-Instituut in Brussel.

http://shortnews.stern.de/

Kortnieuws

http://www.webgerman.com/index.html

Interessante site voor grammaticahulp, oefeningen en allerlei bronnen.

http://www.deutsch-als-fremdsprache.de

Forum Deutsch als Fremdsprache: een site met heel veel nuttige links naar oefeningen, Einstufungstesten, das Textbuch 'Stufen', e.a.

http://www.vcu.edu/hasweb//for/menu.html

VCU Germanics website: een rijke selectie korte teksten (verhalen, sprookjes) uit de 19.eeuw met oefeningen. Teksten van W. Busch, Eichendorff, Goethe, Grimm, ETA Hoffmann en andere.

http://www.kun.nl/cds/

Centrum voor Duitslandstudies in Nijmegen. Informatie- en documentatiecentrum.
Adres: Erasmusplein 1, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen.

http://www.digischool.nl/du/schueler/schoolbank/oefenen/index.htm

Ideale site voor beginners Duits

http://www.ids-mannheim.de/reform/

Site over de nieuwe spelling.

http://www.jgoethe.uni-muenchen.de/

Inhoud: info over de jonge Goethe in zijn tijd met zowel specifieke als algemene overzichten bijv.: biografie met informatie over zijn kennissenkring en gegevens i.v.m. de totstandkoming van zijn werken.

http://www.goethe.de/z/50/alltag/deindex.htm

Kaleidoscop – Alltag in Deutschland.

http://privat.schlund.de/R/R_Kinas/

Site met interessante tests ‘Leseverstehen’.

http://www.goethe.de/z/jetzt/

Didactisch jeugdtijdschrift met talrijke oefeningen.

http://shortnews.stern.de

Amusant kortnieuws ook bruikbaar voor beginners.

http://www.dwelle.de

Deutsche Welle (Material für Lehrer und Lernende): Enthält den Sprachkurs *Deutsch –Warum nicht?* (MP3-Audio-Dateien zum Herunterladen und Transskripte als PDF-Dateien. Uitspraakoefeningen en grammaticale voorbeelden.

http://www.udoklinger.de/Grammatik/inhalt.htm

Deutsch Online (online Grammatik von Udo Klinger). Overzichtelijke en gebruiks-vriendelijke grammatica.

http://www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/

The German Electronic Textbook (von Gary Smith). Overzichtelijke grammatica voor beginners en thematisch opgebouwde woordenschatlijsten.

http://wortschatz.uni-leipzig.de/

*Wortschatz Lexikon der Universität Leipzig***.** Gratis consulteren van woordenschatlijsten waarvan de "Häufigkeitslisten' erg interessant zijn voor beginners.

http://weggerman.com

Woordenschat- en grammaticale oefeningen.

http://www.uq.net.au/~zzkmunr1/

Woordenschat- en grammaticale oefeningen.

http://www.deutschland.de/de/

Das Deutschlandportal met allerhande interessante gegevens.

Bijlage 1: Nuttige informatie

Documentatiecentra voor onderwijsmateriaal en achtergrondinformatie:

Informatiecentrum Goethe-Institut Inter Nationes, Belliardstraat 58, 1040 Brussel.

Ambassade van de BRD: Tervurenlaan 190, 1050 Brussel.

Duitse Dienst voor Toerisme: Gulledelle 92, 1200 Brussel Tel 02 245 97 00 Fax 02 245 39 80.

Rat der Deutschen Gemeinschaft: Kaperberg 8, 4700 Eupen Tel 087 59 07 20 Fax 087 59 07 30.

Forum DaF: Max Hueber Verlag, Redaktion Forum DaF, Max-Hueber-Str. 4, D-85737 Ismaning. (München)

Schulfernsehen: WDR – Landesstudio Dortmund, Mommsenweg 5, 44 225 Dortmund (www.wdr-schulfernsehen.de)

Tijdschriften

Helbig, G., Zeitschrift "Deutsch als Fremdsprache". Berlin: Langenscheidt.

Goethe-Institut, Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München.

Germanistische Mitteilungen. *Zeitschrift für deutsche Sprache*, Literatur und Kultur,BGDV, Brüssel.

Bedoeld als achtergrond voor de leraar:

Deutsch als Fremdsprache: Herder Institut, Lumumbastraβe 4, D-04107 Leipzig.
Praxis Deutsch: Friedrich Verlag, Postfach 100150. D-30926 Seelze 6.
Zielsprache Deutsch: Max Hueber Verlag, Max Hueberstrasse 4, D-85737 Ismaning (München).
Sirene. Zeitschriften für Literatur: wolters-Noordhoff, Postbus 58, 9700 MB Groningen.

Levende Talen: Bureau van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, Postbus 5148, 1007 AC, Amsterdam.

Bijlage 2: Trefwoordenlijst

basiscompetenties

doelen, afgeleid uit een referentiekader, met betrekking tot de kennis, vaardigheden en attitudes waarover een cursist beschikt om zich persoonlijk te ontwikkelen of maatschappelijk te functioneren of vervolgonderwijs aan te vatten of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren.
(Zie ook **eindtermen, minimumdoelen** en **leerdoel**)

basisvorming

een component van een opleiding die een lerende in staat stelt op een kritisch-creatieve wijze te functioneren in de samenleving en een persoonlijk leven uit te bouwen

communicatiestrategieën

communicatiestrategieën hebben betrekking op het sturen van de communicatieve taaltaak. Ze stellen de lerende in staat om communicatie tot stand te brengen en te onderhouden en om ontsporingen recht te zetten of een taaldeficit te compenseren (Zie ook **strategieën** en **leerstrategieën**)
Voorbeeld: gebruik maken van niet verbaal gedrag

context

de situatie(s) waarin iemand taal gebruikt. (Zie ook **functie**, **notie** en **taaltaak**)

eindtermen

minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde populatie van cursisten. De eindtermen zijn vastgelegd per graad en per onderwijsvorm
(Zie ook **leerdoel** en **specifieke eindtermen**)

specifieke eindtermen

doelen met betrekking tot de vaardigheden, kennis en attitudes waarover ieder die leert beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten en/of als beginnend beroepsbeoefenaar te kunnen fungeren en/of maatschappelijk en als persoon te functioneren. (Zie ook **eindtermen, minimumdoelen** en **leerdoel**)

functie

datgene wat een taalgebruiker doet met taal in een gegeven situatie. Een functie is minder algemeen dan een **taaltaak**. (Zie ook **context** en **notie**)
Voorbeeld: iemand groeten

kennisgegevens

woordenschat en grammatica, of in de terminologie van de Raad van Europa: noties en functies. Hieronder vallen ook uitspraak, ritme en intonatie, taalregisters en kennis van de socioculturele context.

leerdoel

concretisering van een **eindterm** en/of **specifieke eindterm** die in een deel van een didactisch proces kan worden gerealiseerd

leerstrategieën

zijn gericht op het leren in brede zin, d.w.z. (meta)cognitief, affectief en psychomotorisch. (Zie ook **strategieën** en **communicatiestrategieën**)
Voorbeeld: het reflecteren over eigen kennis

leertraject

de door de overheid voorgeschreven volgorde van **modules** binnen een taalopleiding (Zie ook **leerweg**)

leerweg

de individuele weg waarlangs een lerende de vooropgestelde leerdoelen bereikt
(Zie ook **leertraject**)

minimumdoelen

een minimum aan kennis, inzicht en vaardigheden, bestemd voor een bepaalde populatie van cursisten en een minimum aan attitudes die de instelling nastreeft bij de cursisten. Minimumdoelen en eindtermen vallen samen. (Zie ook **uitbreidingsdoelen**)

module

het kleinste deel van een **opleiding** dat leidt tot certificering op basis van **eindtermen** of **specifieke eindtermen**

beoordelend niveau

houdt in dat de taalgebruiker ofwel de aangeboden informatie confronteert met een andere bron die hetzelfde onderwerp behandelt of met zijn eigen voorkennis van het onderwerp, ofwel dat hij zijn eigen tekst afstemt op de informatie die door anderen is aangebracht.

Voorbeeld: zelf een gefundeerde mening verwoorden in een discussie.

beschrijvend niveau

houdt in dat de taalgebruiker de aangeleverde informatie in zich opneemt zoals ze wordt aangeboden, of de informatie weergeeft zoals ze zich bij hem heeft aangediend; in de informatie als zodanig wordt geen 'transformatie' aangebracht.
Voorbeeld: iemand uitnodigen met stereotiepe formules

reproducerend niveau

houdt in dat de taalgebruiker zich beperkt tot het letterlijk nazeggen of overschrijven van een tekst

structurerend niveau

houdt in dat de taalgebruiker een actieve inbreng heeft in de wijze waarop hij de aangeboden informatie in zich opneemt of zelf informatie presenteert. Naargelang zijn luister- of leesdoel, selecteert hij bepaalde elementen uit een geheel, brengt hij een nieuwe ordening aan of geeft hij het geheel in een verkorte vorm weer. Zijn spreek- of schrijfdoel bepaalt of hij aan zijn tekst een persoonlijke ordening meegeeft.
Voorbeeld: specifieke informatie zoeken in een handleiding

notie

datgene waarover een taalgebruiker het heeft in taal, of de concepten waarnaar hij refereert. (Zie ook **context**, **functie** en **taaltaak**)

opleiding

een geheel van onderwijs- en andere studieactiviteiten, vastgesteld door de overheid, bestaande uit één of meer van volgende componenten: **basisvorming**, **doorstroomgerichte** en beroepsgerichte vorming

opleidingsprofiel

een geordende opsomming van **eindtermen** en **specifieke eindtermen** die binnen een **opleiding** verworven worden

publiek

diegene(n) voor wie een **tekst** bedoeld is. Men onderscheidt hierbij de taalgebruiker zelf, de bekende en de onbekende taalgebruiker

scannen

specifieke tekstinformatie achterhalen (Zie ook **skimmen**)
Voorbeeld: op zoek gaan in een tekst naar een synoniem voor een bepaalde term

skimmen

de globale betekenis van een tekst achterhalen (Zie ook **scannen**)
Voorbeeld: een tekst doornemen om er een samenvatting van te maken

strategieën

het geheel van werkwijzen die een lerende toepast om een gegeven taaltaak uit te voeren. Men onderscheidt **communicatiestrategieën** en **leerstrategieën**.

interactieve taalactiviteit

communicatieve activiteit waarbij de betrokken taalgebruikers zowel receptief als productief handelen
Voorbeeld: een gesprek.

taalgebruikssituatie

situatie waarin men een taak uitvoert waarbij het gebruik van de taal noodzakelijk is

taaltaak

datgene wat een taalgebruiker doet met taal. De kern van een taaltaak is dus een werkwoord. Een taaltaak is ruimer dan een **functie**. (Zie ook **context, functie** en **notie**)
Voorbeeld: informatie vragen en geven

tekst

elke mondelinge of schriftelijke boodschap die een taalgebruiker productief, receptief of interactief verwerkt (Zie ook **tekstcluster** en **tekstkenmerken** en de verschillende teksttypes)

artistieke tekst

bevat een duidelijke esthetische component.
Voorbeeld: een roman, een chanson.

informatieve tekst

heeft als doel het overbrengen van informatie.
Voorbeeld: een formulier, een schema.

narratieve tekst

legt de klemtoon op het verhalend weergeven van gebeurtenissen
Voorbeeld: een relaas, een verhaal

persuasieve tekst

probeert de ontvanger van iets te overtuigen
Voorbeeld: een reclameboodschap, een uitnodiging

prescriptieve tekst

probeert het gedrag van de ontvanger rechtstreeks te sturen
Voorbeeld: een handleiding, een instructie

tekstcluster

een groepering van inhoudelijk verwante **teksten**

tekstkenmerken

de intrinsieke kenmerken van een **tekst**

uitbreidingsdoelen

een overstijgen van de **minimumdoelen** of **eindtermen**. De inrichtende machten beschikken over de nodige autonomie om de minimumdoelen uit te breiden, maar dat moet steeds op een realistische manier gebeuren, dat wil zeggen: in functie van het niveau en de beschikbare tijd.

verwerkingsniveau

de mate waarin een taalgebruiker een te produceren of te ontvangen **tekst** beheerst.
(Zie ook de verschillende verwerkingsniveaus onder **niveau**)

doorstroomgerichte vorming

een component van een **opleiding** die tot doel heeft een lerende voor te bereiden op de vereisten van vervolgopleidingen binnen en buiten het onderwijs en op de vereisten van levenslang leren. Een doorstroomcomponent wordt beschreven in **eindtermen** en in **specifieke eindtermen**.