

## SECUNDAIR ONDERWIJS

Onderwijsvorm: **ASO**

Graad: **derde graad**

Jaar: **eerste en tweede leerjaar**

### SPECIFIEK GEDEELTE

Studierichtingen: **Economie-moderne talen**  
**Grieks-moderne talen**  
**Latijn-moderne talen**  
**Moderne talen-topsport**  
**Moderne talen-wetenschappen**  
**Moderne talen-wiskunde**

Vak(ken):

**AV Duits**

**2/2 lt/w**

Leerplannummer: **2006/041**  
**(vervangt 2004/056)**

Nummer inspectie: **2004 / 58 // 1 / A / SG / 2H / III / / D/**  
**(vervangt 2004 / 58 // 1 / A / SG / 1 / III // V/06)**

## INHOUD

inhoud .....	1
Visie .....	2
Beginsituatie .....	3
Algemene doelstellingen .....	4
Leerplandoelstellingen/leerinhouden .....	7
Luisteren .....	9
Lezen .....	12
Spreken/gesprekken voeren .....	15
Schrijven .....	17
Functionele kennis .....	19
Specifieke eindtermen - Taal en communicatie .....	27
Specifieke eindtermen - Taal en cultuur .....	28
Specifieke eindtermen - Taal als systeem .....	29
Specifieke eindtermen - Onderzoekscompetenties .....	29
Pedagogisch-didactische wenken .....	30
De vier vaardigheden .....	30
Functionele kennis .....	37
Differentiatie .....	39
Gebruik van het Nederlands .....	40
Tolerantie tegenover de fout .....	40
Documenten van de leraar .....	41
Documenten van de leerling .....	42
Vakgroepwerking .....	43
De taalklas .....	44
Zelfstandig werken en het OVUR-schema .....	45
ICT - algemeen .....	46
Begeleid Zelfgestuurd Leren - algemeen .....	47
VOET - algemeen .....	48
Onderzoekscompetentie .....	49
Minimale materiële vereisten .....	52
Evaluatie .....	53
Bibliografie .....	58

## VISIE

Binnen het geheel van de moderne vreemde talen heeft Duits een aparte status. Enerzijds ervaren de meeste leerlingen het Duits als een moeilijke taal met een complexe grammatica en anderzijds moet het onderwijs ervan gericht zijn op de onmiddellijke toepasbaarheid in **reële communicatieve situaties**. Binnen dit spanningsveld situeert zich de opdracht van de leraar<sup>1</sup> die een belangrijke motiverende rol moet spelen. Hij moet interesse, zelfvertrouwen en durf aankweken om de drempelvrees en spreekangst weg te ruimen. De leraar moet de leerlingen **enthousiasmeren** en ervan overtuigen dat Duits gemakkelijk verstaanbaar is. Hij moet leerlingen doen beseffen dat ze later met Duits zullen worden geconfronteerd en dat ze Duits later wel nodig zullen hebben.

De leraar heeft immers de belangrijke taak om leerlingen voor te bereiden op de toekomst. Dit leerplan heeft als belangrijkste doelstelling het aanbieden van een algemene vorming en de leerlingen voorbereiden op het hoger onderwijs, indien mogelijk op **een academisch gerichte talenstudie**. Daarom wordt er in dit leerplan ook verwezen naar de **wetenschappelijke benadering van de talen**. Er wordt daarbij uitgegaan van de specifieke eindtermen die een verbreding van de communicatieve vaardigheden uit de basisvorming en een verdieping van de reflectie op taal en communicatie, taal en cultuur en taal als systeem beogen. **Onderzoeksvaardigheden** spelen hierbij een belangrijke rol. Ook creatief omgaan met taal en het verhogen van de talige autonomie van leerlingen zijn belangrijke doelstellingen van dit leerplan.

Om jongeren aan te spreken is het belangrijk dat de leraar thema's kiest die aansluiten bij hun belangstellingssfeer en leefwereld en dat er voldoende variatie is in de teksten en de aangeboden activiteiten. Door het materiaal zo **authentiek** mogelijk aan te bieden en de aanpak van spreken en schrijven op de praktijk te richten is het gemakkelijker jongeren te boeien. Ook het gebruik van **Informatie- en Communicatietechnologieën** (ICT) als middel tot individualisering en remediëring kan de interesse van de jongeren opwekken en de taak van de leraar Duits verlichten.

Duits is de **derde landstaal** in België en de officiële taal in vijf andere Europese landen, met name Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland, Luxemburg en Liechtenstein. Duits neemt in Denemarken en Italië (Zuid-Tirol) een bijzondere positie in en ook in Nederland spreken veel mensen Duits. Duits is een belangrijk **communicatiemiddel** in Midden- en Oost-Europa. Geen enkel Europees land heeft door zijn centrale ligging zoveel bureaus als Duitsland.

Duits is de tweede meest “gesproken” taal in de **Europese Unie** en de moedertaal van ongeveer 25% van de EU-burgers. In Europa spreken ruim 120 miljoen mensen Duits en Duits behoort dan ook tot de top drie van de nuttigste talen om te kennen.

Duits kan je verder gebruiken op **vakantie**: ook in Turkije, Spanje (Canarische eilanden), Frankrijk (Elzas), Mexico, Paraguay, Namibië, Roemenië (de Banaat), Rusland (Wolgaduitsers), Polen (Sileziërs), Tsjechoë (Sudeten) en Canada spreekt men Duits.

Duitsland is Europa's grootste exportland en de belangrijkste handelspartner van België. Op de **arbeidsmarkt** is kennis van vreemde talen uiterst belangrijk. Met Duits vind je immers sneller een job. In Europa is in vacatures één van de meest voorkomende voorwaarden de kennis van het Duits. De vele Duitse bedrijven in België constateren een enorm tekort aan Duitssprekende sollicitanten. De vraag naar kennis overtreft duidelijk het aanbod.

Duitsland is na de Verenigde Staten het land waar de meeste boeken verschijnen. Duitstalige publicaties zijn in Europa even talrijk als Frans- en Engelstalige samen. Inzake **publicaties op het internet** staat Duits op de tweede plaats in de wereld. Om zich goed op een Europese toekomst voor te bereiden, is het dus aangeraden dat men Duits leert. Kennis van het Duits is immers onontbeerlijk voor de studie van de **vakliteratuur** op wetenschappelijke en vele andere terreinen.

De vooringenomenheid ten opzichte van het Duits kan men via de taal wegwerken. Zich bezighouden met de taal van een andere mens betekent zich in diens cultuur, maatschappij, geschiedenis en politiek verdiepen en leidt sowieso tot een **goede verstandhouding**. Teksten die jongeren laten kennismaken met de leef- en denkwereld van “de Duitser” dragen bij tot het vormen van belangrijke waarden, met name verdraagzaamheid, openheid en solidariteit.

---

<sup>1</sup> Het voortdurend gebruik van de dubbele aanduidingen ‘leraar/lerares’, ‘leerling/leerlinge’ zou de leesbaarheid schaden.

## BEGINSITUATIE

Dit graadleerplan is enerzijds bestemd voor leerlingen die in het tweede leerjaar van de tweede graad één lestijd Duits hebben gevolgd in het complementair gedeelte en anderzijds voor leerlingen die geen kennismakingsjaar met het Duits achter de rug hebben. Er wordt van hen bijgevolg geen voorkennis van het Duits verwacht. Beide groepen leerlingen volgen in het eerste en tweede leerjaar van de derde graad twee lestijden Duits in het specifiek gedeelte bij voorkeur aangevuld met één lestijd in het complementair gedeelte. In deze extra lestijd kan de leraar de leerinhouden, die aan bod zijn gekomen in het specifiek gedeelte, verdiepen en verbreden, de vaardigheden extra inoefenen en, indien mogelijk, de collega's talen helpen om de decretale specifieke eindtermen voor de pool Moderne Talen te realiseren.

Overleg in een vakgroep Duits met de collega's van de tweede en derde graad (indien er op school meerdere leraren Duits zouden zijn) is het aangewezen middel om de continuïteit te waarborgen en kan leiden tot een grotere professionaliteit van de leraar. Aangezien het een graadleerplan is, moet er zeker overleg worden gepleegd met collega's die in dezelfde graad lesgeven. Verder overleg in een vakgroep Moderne Vreemde Talen met de collega's van de eerste, tweede en derde graad bewerkstelligt ook over de vakken heen de samenhang en kan een gunstig effect hebben op het leren en het welzijn van de leerlingen.

Dit leerplan voor het specifiek gedeelte is, zoals hierboven vermeld, gemeenschappelijk voor alle studierichtingen van de derde graad van het ASO ongeacht het aantal lestijden dat voor Duits in de lessentabellen is voorzien. Samenstellingen van studierichtingen met respectievelijk 2 of 3 lestijden zijn dus in principe mogelijk voor de twee lestijden van het specifiek gedeelte. De studierichting Moderne Talen (behalve Moderne Talen-Wetenschappen en Moderne Talen-Wiskunde) kan een bijkomend uur volgen in het complementair gedeelte. Het spreekt echter voor zich dat slechts een maximaal rendement zal worden bereikt als de leerlingen met respectievelijk 2 of 3 lestijden afzonderlijk les kunnen krijgen. Indien leerlingen uit de verschillende studierichtingen met een ongelijk aantal lestijden toch samen zitten, moet de leraar ervoor zorgen dat de leerinhouden gedifferentieerd worden in functie van de specificiteit van de studierichting. Differentiatie kan ondermeer worden verkregen door middel van de literatuur (zie 1.2. Lezen) en door een weloverwogen keuze van teksten en opdrachten.

## ALGEMENE DOELSTELLINGEN

Dit leerplan rust op drie pijlers: de principes van het **Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs** (ARGO / 510 / N - 94 - 05), de algemene doelstellingen van het onderwijs moderne vreemde talen geformuleerd door de **Raad van Europa**<sup>2</sup> en de specifieke eindtermen van de pool Moderne Talen.

In de eerste plaats wil dit leerplan gestalte geven aan de algemene doelstellingen van het Gemeenschapsonderwijs. Het onderwijs van de moderne vreemde talen kan een wezenlijke bijdrage leveren tot het realiseren van het dynamisch mens- en maatschappijbeeld dat het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs nastreeft. Communicatie met anderstaligen bevordert immers de ontwikkeling van jonge mensen die mondig en zelfstandig zijn, kritisch denken (open geest zonder vooroordelen), intellectueel nieuwsgierig en flexibel zijn en vooral verdraagzame belangstelling en respect hebben voor de cultuur van de gebieden waar de vreemde taal gesproken wordt.

Op Europees niveau bestaat er een consensus over de visie op het onderwijs van moderne vreemde talen. Dit leerplan wil daarvan de concrete vertaling zijn. De Raad van Europa stelde de volgende algemene doelstellingen voorop:

- 1 kunnen communiceren met anderstaligen:**  
Naar elkaar luisteren en met elkaar communiceren zijn essentiële vereisten op het brede terrein van de menselijke interactie. Om de verstandhouding tussen volkeren te bevorderen, om economische en sociale redenen, is het belangrijk dat mensen elkaar begrijpen en met elkaar communiceren.
- 2 moderne vreemde talen kunnen gebruiken voor praktische doeleinden:**  
De prioriteit van het Europese taalonderwijs is wat leerlingen met taal kunnen doen en niet wat ze erover weten. Kennis van woordenschat en grammaticale structuren is geen doel op zich, maar slechts een middel tot het verwerven van communicatieve vaardigheden. Realistisch taalgebruik in zinvolle communicatieve situaties moet in ons taalonderwijs dan ook primeren.
- 3 zich cultureel verrijken door contact met de anderstalige wereld:**  
Kennis van moderne vreemde talen draagt ook bij tot culturele verrijking want daardoor wordt contact met anderstaligen en hun cultuur mogelijk. Wie zich openstelt voor de socio-culturele eigenheid van anderstaligen krijgt ook een beter inzicht in de eigen cultuur.

De principes van het Pedagogisch Project van het Gemeenschapsonderwijs en de krachtlijnen van de visie op het onderwijs van moderne vreemde talen worden geconcretiseerd in volgende algemene doelstellingen:

### Communicatieve vaardigheden

- 1 Moderne vreemde talen effectief gebruiken als communicatiemiddel in relevante situaties en dit zowel receptief, productief, mondeling als schriftelijk.
- 2 In staat zijn het taalgebruik aan te passen aan het doel van de taalkaak.

### Functionele kennis

- 3 De functionele kennis, die nodig is voor het uitvoeren van de taalkaak, beheersen en gebruiken.
- 4 Via reflectie op de taalkaak de hierboven beschreven functionele kennis uitbreiden om de doeltreffendheid en de nauwkeurigheid van de communicatie te verhogen.

---

<sup>2</sup> COUNCIL OF EUROPE, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*, Straatsburg, 2001.

---

### Strategieën

- 5 Leerstrategieën verwerven om de specifieke taaltaken efficiënter te kunnen uitvoeren.
- 6 Verbale en niet-verbale communicatiestrategieën aanwenden om aan de communicatieve behoeften te kunnen voldoen.

### Attitudes

- 7 Het belang inzien van en interesse hebben voor het leren van vreemde talen, alsook gemotiveerd zijn om de taal ook buiten de klascontext te verwerven en te gebruiken.
- 8 De gebruiksmogelijkheden van vreemde talen waarderen door gevoel te ontwikkelen voor effectieve communicatie en door plezier te beleven aan mondelinge en schriftelijke communicatie.
- 9 Luister-, lees-, spreek- en schrijfbereidheid en spreek- en schrijfdurf ontwikkelen.
- 10 Bereid zijn tot intercultureel contact.

De pool Moderne Talen en de daarbij horende specifieke eindtermen leiden tot meer **samenhang** in het curriculum, doordat de inhoud van het curriculum talen georiënteerd is op een verdieping van de reflectie op taal en communicatie, taal en cultuur en taal als systeem. Dit brengt met zich mee dat flexibiliteit bij de aanpak van de organisatie en gestructureerd overleg tussen de verschillende taalleraren uiterst belangrijk is. Op alle fronten staat het samenwerken als **team** voorop. Een **vakoverschrijdende uitwerking** van de specifieke eindtermen kan verder de samenwerking met leraren van andere vakken bevorderen. Deze aanpak kan een meerwaarde betekenen voor leerling én leraar.

### Van leerstofgericht naar leerlinggericht onderwijs

De visie op het leren en het onderwijzen is de laatste jaren grondig gewijzigd. Naast het overbrengen van kennis wordt meer en meer de nadruk gelegd op het aanleren van vaardigheden, de vorming van attitudes en op het zelfstandig kunnen omgaan met kennis (leren leren). De doelstellingen van ons onderwijs evolueren naar het leren probleemoplossend denken, het zelfstandig of in groep leren werken en het kunnen omgaan met de enorme hoeveelheden aan informatie en kennis die ons onder meer door de diverse media worden aangeboden.

In deze leerlinggerichte visie verschuift het accent van onderwijzen naar zelfstandig leren met als consequenties:

- de gewijzigde rol van de leraar: van overdrager van kennis naar begeleider van het leerproces;
- de keuze van een aangepaste didactiek met ruimte voor inductieve en interactieve werkvormen;
- een taakgerichte aanpak: de leerlingen ontwikkelen hun taalvaardigheid individueel of in groep aan de hand van concrete realistische taken.

### Integratie van ICT

In deze onderwijsvernieuwing speelt de Informatie- en Communicatietechnologie (ICT) een belangrijke rol, niet alleen als studieobject (zoals in het vak informatica), maar vooral als didactisch hulpmiddel bij het leren en onderwijzen van alle vakken en bij het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen. Ook in het taalonderwijs biedt de nieuwe technologie een indrukwekkend aantal nieuwe mogelijkheden om te werken in de richting van (semi-) autonoom en ontdekkend leren: het raadplegen van bronnen met ICT (informatieverwerking), het gebruik van aangepaste educatieve software (leren met de PC), het gebruik van hulpmiddelen zoals tekstverwerking voor de aanmaak van huiswerk en e-mailcommunicatie (informatieverwerking).

---

De technologie maakt voor de taalleraar organisatie- en werkvormen mogelijk die de taalautonomie en de zelfredzaamheid van de leerlingen in de hand werken. Het klassiek frontaal onderricht ruimt plaats voor het zelfstandig leren, het uitvoeren van opdrachten aan de computer, het autonoom doornemen van lessen op computer en het uitwerken van thematische onderwerpen en projecten. De leraar vervult dan niet alleen de rol van overdrager van kennis, maar ook van begeleider of coach van het leerproces. De leerlingen kunnen hun eigen leren in handen nemen en op eigen tempo een aangepast leertraject volgen, wat nieuwe mogelijkheden tot remediëring en differentiatie biedt.

Het kan echter niet de bedoeling zijn dat ICT de traditionele onderwijsleermiddelen voor taalonderwijs (boek, bord, pen, papier, geluids- of videocassette, DVD) verdringt. De nieuwe technologie is geen doel op zich, maar een hulpmiddel om de doelstellingen van het taalonderwijs gemakkelijker, sneller en op een aantrekkelijker manier te realiseren. De centrale doelstelling blijft het verwerven van communicatieve vaardigheden en daarbij kan ICT een ondersteunende rol vervullen doordat ze een rijke, interactieve leeromgeving aanbiedt die geschikt is voor het aanleren en trainen van communicatieve en functionele vaardigheden. Het is bijgevolg belangrijk leerlingen in de taallessen doelgericht – door middel van zinvolle opdrachten – gebruik te laten maken van ICT. ICT zal hen bovendien motiveren om ook buiten de les aan taal te werken en kan ook de taak van de leraar aanzienlijk verlichten.

## LEERPLANDOELSTELLINGEN/LEERINHOUDEN

De leerlingen die Duits volgen in het specifiek gedeelte van de derde graad (al dan niet aangevuld met één lestijd in het complementair gedeelte) zullen later zeer verschillende wegen uitgaan. ASO-leerlingen studeren meestal verder, maar het is onmogelijk te voorspellen welke studie zij zullen kiezen, of zij zich aan de hogeschool of de universiteit zullen inschrijven en welke beroepskeuze zij uiteindelijk zullen maken. Het leerplan Duits voor de derde graad ASO moet bijgevolg in de voorziene 2 uur een stevige basis bieden voor allerhande studies en beroepen.

Gezien de heterogene samenstelling van de groepen moeten de doelstellingen die in dit leerplan worden beschreven trachten te beantwoorden aan zeer uiteenlopende verwachtingen. Leerlingen die reeds een kennismaking met het Duits in de tweede graad hebben gehad, verwachten een motiverend vervolg in de derde graad. Zij hebben immers geleerd hoe ze in een Duitstalige omgeving hun beperkte talige middelen kunnen inzetten om tegemoet te komen aan hun reële communicatieve behoeften. Leerlingen die nog nooit Duits hebben gehad, verwachten daarentegen een motiverende inleiding. Beide groepen leerlingen moeten, zoals hierboven vermeld, op het einde van de derde graad beschikken over een stevige basis.

Dat deze verschillende verwachtingen in de derde graad moeten worden gerealiseerd, betekent dat de doelstellingen van dit leerplan in de eerste helft van het eerste leerjaar van de derde graad eerder bescheiden zullen zijn, maar er toch moeten toe leiden dat de leerlingen snel een zekere graad van zelfredzaamheid in de Duitse taal zullen bereiken.

Dit leerplan tracht aan deze verwachtingen te beantwoorden door volgende accenten te leggen:

- de nadruk ligt in de eerste helft van het eerste leerjaar van de derde graad op de receptieve omgang (luisteren en lezen) met de Duitse taal in een aantal levensechte dagelijkse situaties;
- de productieve omgang met de Duitse taal evolueert via eenvoudige opdrachten, bijvoorbeeld op basis van imitatie, naar taken van een meer productieve aard:
  - o spreekvaardigheid beperkt zich tot de reproductie van een rol in korte, eenvoudige dialogen (eventueel met beperkte transfer);
  - o schrijfvaardigheid komt het minst aan bod en beperkt zich tot eenvoudige opdrachten waarbij aan de hand van hulpmiddelen (bijv. modellen, bouwstenen) zeer eenvoudige teksten worden gereproduceerd;
- bij hun omgang met de Duitse taal maken de leerlingen in de eerste helft van het eerste leerjaar van de derde graad kennis met de opvallendste kenmerken van het morfologisch systeem van het Duits (bijv. naamvallen); ze kunnen die grammaticale verschijnselen terugvinden in een eenvoudig grammaticaal overzicht en moeten ze kunnen toepassen tijdens de eerste examenperiode.

Leerlingen die reeds een kennismakingsjaar met het Duits achter de rug hebben kan men door differentiatie blijven stimuleren en motiveren (zie 1.2. Lezen).

Telkens bij de opsomming van de leerinhouden het woordje ‘**zoals**’ voorkomt, heeft de leraar de vrijheid om de leerinhouden te kiezen waarmee hij de leerplandoelstellingen wil realiseren. In zijn **jaar(vorderings)plan** (zie Pedagogisch-didactische wenken: 6.4. Jaar(vorderings)plan) verdeelt hij de leerstof op een evenwichtige wijze over het beschikbare aantal lestijden. Bij zijn keuze zal hij rekening houden met:

- de leefwereld en de belangstellings sfeer van de leerlingen;
- de authenticiteit en maatschappelijke relevantie van het tekstmateriaal;
- het profiel van de doelgroep (leerstijl<sup>3</sup>, noden, motivatie);
- de specificiteit van de studierichting.

---

<sup>3</sup> Leerstijlen hebben betrekking op de wijze van waarnemen, probleemoplossen, leren, denken en verwerven van vaardigheden waaraan de leerling de voorkeur geeft.



Indien de school ervoor kiest een **extra derde lestijd Duits** te organiseren zal de leraar ook van dit leerplan gebruikmaken. Hij zal deze extra lestijd aanwenden om de leerinhouden te verbreden (bijv. door het aanbrengen van supplementaire tekstsoorten, notionele velden, taalhandelingen) en te verdiepen (bijv. door de linguïstische complexiteit van de teksten, notionele velden, taalhandelingen te verhogen). Verder zal de leraar in de mate van het mogelijke en afhankelijk van verschillende factoren waaronder bijvoorbeeld het niveau van zijn leerlingen en het feit of zij een extra lestijd Duits volgen in het complementair gedeelte de specifieke eindtermen voor de pool Moderne Talen mee helpen realiseren met zijn collega's talen. Alle leerplandoelstellingen kunnen via Engels en Frans verwezenlijkt worden. Voor het vak Duits komen in het bijzonder de volgende negen specifieke eindtermen in aanmerking:

- taal en communicatie (specifieke eindterm 1 en 2);
- taal en cultuur (specifieke eindterm 4 t.e.m. 7);
- taal als systeem (specifieke eindterm 11 en 12);
- onderzoekscompetentie (specifieke eindterm 16).

Daarnaast levert de leraar Duits ook zijn bijdrage tot de realisatie van de **vakoverschrijdende eindtermen (VOET)**. VOET zijn minimumdoelen die niet specifiek behoren tot een vakgebied, maar onder meer door middel van meerdere vakken of onderwijsprojecten kunnen worden gerealiseerd. Zij zijn in eerste instantie een opdracht voor het hele schoolteam. Om uit te maken hoe alle VOET op schoolniveau kunnen worden gerealiseerd, is een visie en een stappenplan nodig en bijgevolg is het essentieel om afspraken te maken onder de collega's van alle vakken. Het is aangewezen om deze afspraken formeel vast te leggen in het schoolwerkplan.

Welke VOET geïntegreerd worden in het onderwijs van het Duits wordt het best overlegd in de vakgroep en vastgelegd in een verslag waarin tevens de visie en de planning zijn opgenomen.

Heel wat VOET die behoren tot de domeinen *Leren leren* en *Sociale vaardigheden* zijn reeds verweven in de uitwerking van verschillende vakgebonden doelstellingen in dit leerplan. Door een doordachte keuze van thema's, teksten en lesonderwerpen kunnen ook de andere VOET (*Opvoeden tot burgerzin*, *Gezondheidseducatie*, *Milieueducatie*, *Muzisch-creatieve vorming* en *Technisch-technologische vorming*) in de lessen Duits aan bod komen.

**LUISTEREN**

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN LUISTEREN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
1	relevante gegevens selecteren en overzichtelijk ordenen in prescriptieve, informatieve, narratieve en argumentatieve teksten.	<b>1 Tekstsoorten zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ instructies m.b.t. het klasgebeuren;</li> <li>▪ korte aanwijzingen (<i>bijv. van een dokter, politie, eerste hulp</i>);</li> <li>▪ een reclameboodschap (<i>bijv. in supermarkt of warenhuis, op radio en televisie</i>);</li> <li>▪ weerbericht;</li> <li>▪ verkeersinformatie;</li> <li>▪ een programma-aankondiging;</li> <li>▪ dienstregelingen in het station of vliegveld;</li> <li>▪ uurregelingen;</li> <li>▪ een routebeschrijving;</li> <li>▪ fragmenten van een radio- en tv-programma;</li> <li>▪ fragmenten van een tv-feuilleton of film;</li> <li>▪ fragmenten uit een reportage;</li> <li>▪ fragmenten uit een documentaire;</li> <li>▪ fragmenten uit een discussie;</li> <li>▪ fragmenten uit een debat;</li> <li>▪ fragmenten uit een betoog.</li> </ul>
2	relevante gegevens selecteren en overzichtelijk ordenen alsook het globale onderwerp bepalen en de gedachtegang volgen in artistiek-literaire teksten.	<b>2 Tekstsoorten zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fragmenten van een radio- en tv-programma;</li> <li>▪ fragmenten van een tv-feuilleton of film;</li> <li>▪ fragmenten uit een reportage;</li> <li>▪ fragmenten uit een documentaire;</li> <li>▪ een kortverhaal;</li> <li>▪ een lied;</li> <li>▪ een toneelfragment.</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN LUISTEREN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
3	in een niet al te complex gesprek hun gesprekspartner voldoende begrijpen om deze te woord te kunnen staan.	<b>3 Tekstsoorten zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een telefoongesprek;</li> <li>▪ een gesprek over vertrouwde, alledaagse onderwerpen (<i>bijv. in de les, op straat, in een winkel, bij het gebruik van het openbaar vervoer, in het postkantoor, in een hotel, in een café, in een restaurant</i>);</li> <li>▪ een gesprek over zichzelf, de familie en directe omgeving;</li> <li>▪ een gesprek over vrijetijdsbesteding.</li> </ul>
		<b>De te beluisteren teksten vertonen volgende kenmerken:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ze zijn semi-authentiek of authentiek;</li> <li>▪ de inhouden hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen en soms op onderwerpen van meer algemene aard;</li> <li>▪ ze zijn vrij kort en tamelijk eenvoudig gestructureerd;</li> <li>▪ ze zijn duidelijk gearticuleerd en geïntoneerd;</li> <li>▪ ze worden in een natuurlijk spreektempo uitgesproken;</li> <li>▪ ze kunnen enige afwijking vertonen t.o.v. de standaardtaal.</li> </ul>
4	de functionele kennis gebruiken die nodig is voor het uitvoeren van de luistertaak.	<b>4 De functionele kennis m.b.t.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vorm, betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies;</li> <li>▪ uitspraak en spreekritme;</li> <li>▪ emoties (emoties onderkennen via de intonatie en het gebruik van partikels): bijv.           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hast du <u>denn</u> keine Zeit für mich?</li> <li>• Sie ist <u>aber</u> spät heute.</li> <li>• Er will <u>ja</u> nie abwaschen.</li> <li>• <u>Eben</u> diesen Mann habe ich gestern getroffen.</li> </ul> </li> <li>▪ de socio-culturele diversiteit binnen de Duitstalige wereld.</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN LUISTEREN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
5	bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun luistertaak leerstrategieën toepassen die het bereiken van het luisterdoel bevorderen.	<b>5</b> <b>Leerstrategieën zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ relevante voorkennis i.v.m de inhoud inzetten;</li> <li>▪ hun functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden;</li> <li>▪ zich niet laten afleiden door het feit dat ze in een klankstroom niet alles kunnen begrijpen;</li> <li>▪ gericht welbepaalde informatie kunnen noteren.</li> </ul>
6	communicatiestrategieën aanwenden.	<b>6</b> <b>Strategieën zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal en aandacht hebben voor niet-verbaal gedrag;</li> <li>▪ in een gesprekssituatie zeggen dat iets niet duidelijk is en om uitleg vragen;</li> <li>▪ in een gesprekssituatie vragen om langzamer te spreken, om iets te herhalen, om iets aan te wijzen, om iets te spellen en om op te schrijven;</li> <li>▪ in een gesprekssituatie zelf iets herhalen om te verifiëren of ze de gesprekspartner begrepen hebben;</li> <li>▪ in beperkte mate de betekenis van woorden afleiden uit de context.</li> </ul>
7	de nodige luisterbereidheid opbrengen om in eenvoudige communicatieve situaties te functioneren.	<b>7</b> <b>De bereidheid</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ belangstelling op te brengen voor wat de spreker zegt;</li> <li>▪ grondig en onbevooroordeeld te luisteren;</li> <li>▪ zich in te leven in de socio-culturele wereld van de spreker;</li> <li>▪ ook buiten de klascontext te luisteren naar Duitstalige teksten.</li> </ul>

**LEZEN**

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN LEZEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
	8 relevante gegevens selecteren uit prescriptieve, informatieve, narratieve en argumentatieve teksten en deze ordenen.	<b>8 Tekstsoorten zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ instructies (<i>bijv. in het handboek, op alledaagse gebruiksvoorwerpen</i>);</li> <li>▪ opschriften (<i>bijv. op verkeersborden, in winkels en openbare gebouwen</i>);</li> <li>▪ formulieren;</li> <li>▪ aankondigingen (<i>bijv. over vrijetijdsactiviteiten en aangeboden diensten</i>);</li> <li>▪ stadsplannen;</li> <li>▪ prijslijsten;</li> <li>▪ spijskaarten;</li> <li>▪ dienstregelingen;</li> <li>▪ een weerbericht;</li> <li>▪ een reclameboodschap in een folder of advertentie;</li> <li>▪ kleine advertenties (<i>bijv. voor tweedehands goederen, immobiliën</i>);</li> <li>▪ een overzicht van televisieprogramma's;</li> <li>▪ persoonlijke brieven (<i>bijv. vakantiegroeten, uitnodigingen, gelukwensen, bedankbrieven</i>);</li> <li>▪ een memo of kattenbelletje;</li> <li>▪ een websitepagina.</li> </ul>
	9 het globale onderwerp bepalen, de gedachtegang volgen en relevante gegevens selecteren uit argumentatieve en artistiek-literaire teksten.	<b>9 Tekstsoorten zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een krantenartikel,</li> <li>▪ een tijdschriftartikel,</li> <li>▪ een verslag,</li> <li>▪ een stripverhaal,</li> <li>▪ een kortverhaal,</li> <li>▪ een fragment uit een roman,</li> <li>▪ een toneelfragment,</li> <li>▪ een gedicht,</li> <li>▪ een pamflet,</li> <li>▪ een lezersbrief.</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN LEZEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<p><b>De te lezen teksten vertonen volgende kenmerken:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ze zijn semi-authentiek of authentiek;</li> <li>▪ de inhouden hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen en soms op onderwerpen van meer algemene aard;</li> <li>▪ ze zijn vrij kort en eenvoudig gestructureerd;</li> <li>▪ ze vertonen weinig afwijking t.o.v. de standaardtaal.</li> </ul>
10	de functionele kennis gebruiken die nodig is voor het uitvoeren van de leestaak.	<p><b>10 De functionele kennis m.b.t.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vorm, betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies;</li> <li>▪ spelling en interpunctie;</li> <li>▪ de socio-culturele diversiteit binnen de Duitstalige wereld.</li> </ul>
11	bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun leestaak leerstrategieën toepassen die het bereiken van het leesdoel bevorderen.	<p><b>11 Leerstrategieën zoals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ relevante voorkennis in verband met de inhoud inzetten;</li> <li>▪ hun functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden;</li> <li>▪ de tekstsoort herkennen;</li> <li>▪ hypothesen vormen op basis van lay-out (bijv. subtitels, foto's en onderschriften);</li> <li>▪ zich niet laten afleiden door het feit dat ze in een tekst niet alle woorden begrijpen;</li> <li>▪ gebruik maken van ondersteunend visueel materiaal (foto's, cartoons, tabellen en schema's);</li> <li>▪ belangrijke informatie aanduiden;</li> <li>▪ doelmatig en zelfstandig traditionele en elektronische hulpbronnen en gegevensbestanden raadplegen.</li> </ul>

<b>Decr. nr.</b>	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN LEZEN</b> <b>De leerlingen kunnen</b>	<b>LEERINHOUDEN</b>
	12 de nodige leesbereidheid opbrengen.	<b>12 De bereidheid</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ zich te concentreren op het leesdoel;</li><li>▪ grondig en onbevooroordeeld te lezen;</li><li>▪ zich in te leven in de socio-culturele wereld van de schrijver;</li><li>▪ ook buiten de klascontext Duitstalige teksten te lezen.</li></ul>

**SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN**

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
	13 vragen stellen en beantwoorden, ideeën en informatie uitwisselen over vertrouwde onderwerpen.	<b>13 Onderwerpen zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vragen over personalia, hun familie en hun omgeving</li> <li>▪ hun leefsituatie</li> <li>▪ hun hobby's</li> </ul>
	14 een eenvoudige boodschap overbrengen.	<b>14 Boodschappen zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een beschrijving (<i>bijv. van de eigen woonomgeving, een persoon, een voorwerp, een situatie</i>)</li> <li>▪ het vertellen van een gebeurtenis of ervaring</li> <li>▪ een mening geven over een vertrouwd onderwerp</li> </ul>
	15 een kort gesprek voeren met één of enkele gesprekspartners in alledaagse situaties.	<b>15 Situaties uit het alledaagse leven zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ op straat</li> <li>▪ in een winkel</li> <li>▪ bij het gebruik van openbaar vervoer</li> <li>▪ in een hotel</li> <li>▪ in een restaurant</li> <li>▪ een afspraak maken</li> <li>▪ een telefoongesprek</li> </ul>
		<b>De te produceren teksten vertonen volgende kenmerken:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ de inhouden hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen en soms op onderwerpen van meer algemene aard;</li> <li>▪ zijn vrij eenvoudig geformuleerd en gestructureerd;</li> <li>▪ ze worden aan een vrij langzaam spreektempo uitgesproken, maar bevatten reeds een aanzet tot gevarieerde intonatie;</li> <li>▪ ze kunnen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten die het begrijpen van de boodschap niet bemoeilijkt (<i>bijv. uitspraakfouten of grammaticale fouten</i>).</li> </ul>



Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN SPREKEN/GESPREKKEN VOEREN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
16	functionele kennis gebruiken die nodig is voor het uitvoeren van de spreektaak/gesprekstaak.	<b>16 Functionele kennis m.b.t.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vorm, betekenis, reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies;</li> <li>▪ uitspraak, spreekritme en intonatiepatronen;</li> <li>▪ de socio-culturele diversiteit binnen de Duitstalige wereld.</li> </ul>
17	bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun spreektaak/gesprekstaak leerstrategieën toepassen die het bereiken van het spreekdoel bevorderen.	<b>17 Leerstrategieën zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ relevante voorkennis i.v.m. de inhoud inzetten;</li> <li>▪ hun functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden;</li> <li>▪ informatie verwerven, ook via elektronische weg, en ze verwerken;</li> <li>▪ bij een gemeenschappelijke spreektaak de taken verdelen, met elkaar overleggen, elkaar helpen, zich aan afspraken houden, elkaars inbreng benutten en gezamenlijk een resultaat presenteren.</li> </ul>
18	communicatiestrategieën aanwenden.	<b>18 Strategieën zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gebruik maken van non-verbaal gedrag;</li> <li>▪ in een gesprekssituatie vragen om langzamer te spreken, om iets te herhalen, om iets aan te wijzen en om iets te spellen;</li> <li>▪ in een gesprekssituatie zelf iets herhalen om te verifiëren of ze de gesprekspartner begrepen hebben;</li> </ul>
19	de nodige spreekbereidheid en spreekdurf opbrengen.	<b>19 De bereidheid om</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ goed te luisteren om tot goed spreken te komen;</li> <li>▪ het woord te nemen en deel te nemen aan een gesprek;</li> <li>▪ aandacht te hebben voor de juiste woordkeuze, woordvolgorde en intonatie (zie Luisteren: 4: opmerking over het onderkennen van emoties via de intonatie en het gebruik van partikels);</li> <li>▪ een zo correct mogelijke uitspraak na te streven.</li> </ul>

**SCHRIJVEN**

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN SCHRIJVEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
	20 voor hen functionele teksten invullen.	<b>20 Tekstsoorten zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een eenvoudig formulier (met persoonlijke gegevens);</li> <li>▪ een bestelformulier;</li> <li>▪ een ongevalformulier.</li> </ul>
	21 een eenvoudige mededeling schrijven.	<b>21 Mededelingen zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een boodschappenlijstje;</li> <li>▪ een ansichtkaart / wenskaart;</li> <li>▪ een kort verslag over zichzelf en alledaagse aspecten van hun omgeving (familie, leefsituatie en hobby's);</li> <li>▪ een korte tekst over een gebeurtenis of een persoonlijke ervaring;</li> <li>▪ aantekeningen bij een telefonische boodschap;</li> <li>▪ een memo;</li> <li>▪ een kattebelletje.</li> </ul>
	22 een eenvoudige brief en een e-mail schrijven.	<b>22 Brieven of e-mails zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een persoonlijk briefje;</li> <li>▪ een bedankingsbriefje;</li> <li>▪ een reservatie;</li> <li>▪ een vraag om inlichtingen (<i>bijv. een brochure aanvragen</i>).</li> </ul>
		<b>De te produceren teksten vertonen volgende kenmerken:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ de inhouden hebben meestal betrekking op vertrouwde, alledaagse onderwerpen en soms op onderwerpen van meer algemene aard;</li> <li>▪ ze zijn vrij eenvoudig geformuleerd en vrij overzichtelijk opgebouwd;</li> <li>▪ ze mogen een zekere mate van foutief taalgebruik bevatten op voorwaarde dat de boodschap duidelijk blijft.</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN SCHRIJVEN De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
23	de functionele kennis gebruiken die nodig is voor het uitvoeren van de schrijftaak.	<b>23 De functionele kennis m.b.t.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vorm, betekenis en reële gebruikscontext van woorden en grammaticale constructies;</li> <li>▪ spelling en interpunctie;</li> <li>▪ de socio-culturele diversiteit binnen de Duitstalige wereld: bijv. begroetingsrituelen, punctualiteit, duzen en Siezen en de gelijkwaardige behandeling van mannen en vrouwen.</li> </ul>
24	bij de planning, uitvoering en beoordeling van hun schrijftaak leerstrategieën toepassen die het bereiken van het schrijfdoel bevorderen.	<b>24 Leer- en schrijfstrategieën zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ relevante voorkennis inzetten;</li> <li>▪ hun functionele kennis inzetten en deze tegelijkertijd uitbreiden;</li> <li>▪ (zelfstandig) traditionele en elektronische hulpbronnen raadplegen;</li> <li>▪ bij een gemeenschappelijke schrijftaak de taken verdelen, met elkaar overleggen, elkaar helpen, zich aan afspraken houden, elkaars inbreng benutten en gezamenlijk een resultaat presenteren;</li> <li>▪ passende lay-out gebruiken;</li> <li>▪ rekening houden met het doelpubliek;</li> <li>▪ bij het schrijfproces gebruik maken van de mogelijkheden van ICT;</li> <li>▪ het juiste woord vragen of opzoeken.</li> </ul>
25	de nodige schrijfbereidheid en schrijfdurf opbrengen.	<b>25 De bereidheid</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ om enige vormcorrectheid in de formulering na te streven;</li> <li>▪ van fouten te leren;</li> <li>▪ zorg te besteden aan de presentatie van hun geschreven teksten;</li> <li>▪ de schrijfwijze van een woord op te zoeken.</li> </ul>

**FUNCTIONELE KENNIS**

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN FUNCTIONELE KENNIS De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
	<p>26 bij het uitvoeren van hun taaltaken hun functionele kennis inzetten.</p> <p><i>Opmerking:</i> Hoeveel woorden de leerlingen moeten inoefenen en kennen, hangt vooral af van het niveau van de klas. Leerlingen die enkel 2 uur Duits in het specifiek gedeelte volgen zouden tussen 700 en 800 woorden moeten kennen en leerlingen die in het complementair gedeelte nog een extra lestijd Duits volgen zouden tussen 800 en 1000 woorden moeten kennen. Deze woordenschat wordt in het eerste leerjaar van de derde graad aangebracht en inge oefend en in het tweede leerjaar van de derde graad herhaald (zoveel mogelijk in een andere <b>communicatieve context</b>). In het tweede leerjaar van de derde graad kan de woordenschat met ongeveer 500 nieuwe woorden uitgebreid worden. Deze getallen zijn enkel een richtlijn en een houvast en dus geen verplichting.</p>	<p><b>26.1 De vorm, de betekenis en de reële gebruikscontext van woorden m.b.t. notionele velden zoals</b></p> <p><b>26.1.1 Persoonlijke identificatie:</b>                      naam,                      adres,                      telefoon- en faxnummer,                      e-mailadres,                      geboorteplaats en –datum,                      leeftijd,                      geslacht,                      burgerlijke staat,                      nationaliteit,                      land van herkomst,                      beroep,                      kinderen,                      geloofsovertuiging,                      familie,                      uiterlijk,                      sterrenbeeld,                      karakter,                      onderwijs.</p> <p><b>26.1.2 Leefomstandigheden:</b>                      soorten huisvesting en ligging (stedelijk – landelijk),                      woonkosten,                      indeling van de woning,                      meubilair en sanitaire voorzieningen,                      gebruiksvoorwerpen,                      werktuigen,                      Streek (fauna - flora),                      jaarindeling (invulling van de dagen, maanden, feestdagen): werk of verlof,                      tijdsindeling.</p>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN FUNCTIONELE KENNIS De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<p><b>26.1.3</b>      <b>Dagelijks leven:</b> thuis (routinebezigheden), op het werk.</p> <p><b>26.1.4</b>      <b>Vrijtijdsbesteding:</b> hobby's, sport, radio, tv, computer (internet, spelletjes, e-mail, chatten), gezelschapsspelen, film, toneel, concerten, musea, kranten, tijdschriften, strips, boeken, muziek (soorten en instrumenten), vrijwilligerswerk.</p> <p><b>26.1.5</b>      <b>Reizen:</b> openbaar vervoer, privé-vervoer, verkeer, vakanties, logies, bagage, documenten.</p> <p><b>26.1.6</b>      <b>Gezondheid en lichaamsverzorging:</b> het menselijk lichaam, hygiëne, fysieke conditie, ziekten, ongelukken, medische zorgen, kapper, fitness, pedicure – manicure en massage.</p> <p><b>26.1.7</b>      <b>Onderwijs:</b> school, studies, vakken.</p>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN FUNCTIONELE KENNIS De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<p><b>26.1.8 Winkelen:</b>                      boodschappen,                      prijzen en munteenheden,                      kledij en mode,                      kleuren en geuren,                      vormen,                      maten en gewichten,                      huishoudartikelen.</p> <p><b>26.1.9 Eten en drinken:</b>                      soorten voedsel en drank,                      uit eten/drinken gaan.</p> <p><b>26.1.10 Diensten:</b>                      posterijen,                      telefoonmaatschappijen,                      bankwezen,                      politie,                      garage en takendiensten,                      overheidsdiensten,                      nutsvoorzieningen (gas-, elektriciteit- en watermaatschappijen),                      ziekenhuizen,                      uitvaartdiensten,                      poetsdiensten.</p> <p><b>26.1.11 Het weer:</b>                      weersverschijnselen,                      windrichtingen,                      seizoenen,                      meteorologische dienst.</p> <p><b>26.1.12 Het milieu:</b>                      vormen en oorzaken van milieuvervuiling: ozonlaag,                      broeikas-effect;                      milieubescherming;                      milieubewust leven: bijv. afvalverwerking en recycla-</p>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN FUNCTIONELE KENNIS De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<p>ge;                      milieurampen: bijv. overstromingen, aardbevingen en hittegolf.</p> <p><b>26.2 De vorm, betekenis en de reële gebruikscontext van grammaticale constructies:</b></p> <p><b>26.2.1 Das Verb</b>                      Indikativ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsens;</li> <li>• Präteritum;</li> <li>• Perfekt (ook wijzen op het afwijkend gebruik van 'haben' en 'sein');</li> <li>• Futur;</li> </ul> <p>Imperativ;                      Modalverben (Präsens, Präteritum);                      Hilfsverben (haben, sein, werden);                      Regelmäßige und unregelmäßige Verben (<i>enkel de frequentste</i>);                      Passiv: vooral in het tweede jaar van de derde graad (Präsens, Präteritum, Perfektum).</p> <p><b>26.2.2 Der Kasus (functie in de zin en de meest voorkomende werkwoorden bij accusatief en datief)</b>                      Nominativ,                      Akkusativ,                      Dativ,                      Genitiv.</p> <p><b>26.2.3 Der Artikel + ,kein'</b>                      bestimmter Artikel,                      unbestimmter Artikel.</p> <p><b>26.2.4 Das Substantiv</b>                      Genus,                      Singular/Plural.</p>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN FUNCTIONELE KENNIS De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<p><b>26.2.5</b>      <b>Das Adjektiv</b>            Schwache und starke Deklination;            Komparativ und Superlativ (<i>van de meest frequente adjectieven</i>);            Rechtschreibung! (bijv. der <u>K</u>ölner Dom, die <u>d</u>eutsche Sprache, das <u>R</u>ote Meer).</p> <p><b>26.2.6</b>      <b>Das Pronomen: de frequentste vormen van het</b>            Personalpronomen;            Possessivpronomen;            Demonstrativpronomen;            Relativpronomen (enkel nominatief en accusatief);            het gebruik van 'man'.</p> <p><b>26.2.7</b>      <b>Die Präpositionen</b>            feste Präpositionen:            Akkusativ: durch, für, gegen, ohne, um, bis, entlang;            Dativ: aus, bei, mit, nach, seit, von, zu, gegenüber;            Wechselpräpositionen:            Akkusativ und Dativ: an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen.</p> <p><b>26.2.8</b>      <b>Die Zahlen</b>            Kardinalzahlen,            Ordinalzahlen.</p> <p><b>26.2.9</b>      <b>Die Konjunktionen</b>            und,            oder,            aber,            sondern,            denn,            weil,            obwohl,            dass,            ob,            wenn,</p>



Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN FUNCTIONELE KENNIS De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<p>als,                      nicht nur ... sondern auch + entweder ... oder.</p> <p><b>26.2.10 Das Fragewort</b>                      wo,                      wann,                      wohin,                      wie (wie viel),                      wer,                      was.</p> <p><b>26.2.11 Strukturen</b>                      Komparation (so ... wie, je ... desto);                      es gibt ...;                      Konjunktiv II: idiomatisch gebruik (om beleefdheid en hypothesen uit te drukken): ich möchte, ich hätte, ich würde.</p> <p><b>26.3 uitspraak, spreekritme en intonatiepatronen</b></p> <p><b>26.4 (nieuwe) spelling en interpunctie</b></p>
27	<p>hun functionele kennis omzetten in taalhandelingen.</p> <p><i>Opmerking:</i> Sommige taalhandelingen zijn gekoppeld aan de meest gebruikte werkwoorden + vast voorzetsel om het inzicht te vergemakkelijken.</p>	<p><b>27 Taalhandelingen zoals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ iemand groeten;</li> <li>▪ iemand aanspreken;</li> <li>▪ zich voorstellen;</li> <li>▪ informatie over een persoon vragen (<i>bijv. woonplaats, telefoonnummer, nationaliteit, moedertaal en familie</i>);</li> <li>▪ naar iemands welzijn vragen;</li> <li>▪ naar de tijd vragen;</li> <li>▪ tijdsaanduidingen omschrijven (<i>bijv. am Montag; im Januar; nächste Woche; Brüssel, den 28. Juli</i>);</li> <li>▪ afscheid nemen (<i>sich verabschieden von</i>);</li> <li>▪ reserveren;</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN FUNCTIONELE KENNIS De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ eenvoudige informatie vragen en geven (<i>bijv. over lo-gies, eten; de weg vragen en wijzen; prijzen vergelijken</i>);</li> <li>▪ drank en eten bestellen;</li> <li>▪ afrekenen;</li> <li>▪ voorwerpen benoemen;</li> <li>▪ een voorstel doen;</li> <li>▪ op een voorstel reageren (sich freuen auf);</li> <li>▪ iets weigeren of afwijzen;</li> <li>▪ naar de mening van iemand vragen (halten von, sagen zu, glauben an);</li> <li>▪ een mening uitdrukken;</li> <li>▪ akkoord gaan of niet akkoord gaan (einverstanden sein mit);</li> <li>▪ zich verontschuldigen;</li> <li>▪ reageren op verontschuldiging;</li> <li>▪ spreken over iemand of iets (sprechen über, sich unterhalten über);</li> <li>▪ spijt of ontevredenheid uitdrukken;</li> <li>▪ klagen over (klagen über);</li> <li>▪ verbazing of verrassing uitdrukken (sich wundern über);</li> <li>▪ goedkeuring of afkeuring uitdrukken;</li> <li>▪ pijn uitdrukken;</li> <li>▪ schrik uitdrukken (Angst haben vor, sich fürchten vor);</li> <li>▪ iemand waarschuwen voor (warnen vor);</li> <li>▪ een voorkeur uitspreken;</li> <li>▪ een verzoek of een wens uitdrukken;</li> <li>▪ gelukwensen;</li> <li>▪ iemand uitnodigen (einladen zu);</li> <li>▪ bedanken en erop reageren;</li> <li>▪ afspreken met iemand (sich verabreden mit);</li> <li>▪ zeggen dat ze iets niet begrijpen of niet weten;</li> <li>▪ om uitleg vragen;</li> <li>▪ vragen om langzamer te spreken;</li> <li>▪ vragen om te herhalen;</li> <li>▪ vragen om aan te wijzen;</li> <li>▪ (vragen om te) spellen;</li> <li>▪ vragen om op te schrijven;</li> </ul>

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN FUNCTIONELE KENNIS De leerlingen kunnen	LEERINHOUDEN
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vragen om te antwoorden (antworten auf);</li> <li>▪ instructies geven.</li> </ul>
28	hun functionele kennis inzetten om inzicht te krijgen in de socio-culturele realiteit van de Duitstalige wereld (Landeskunde).	<b>28 Socio-culturele aspecten zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ de meest opvallende geografische en culturele gegevens over politiek, literatuur, geschiedenis, kunst ... : bijv. Nobelpreisträger, Berliner Mauer, Bauhaus ...;</li> <li>▪ het dagelijks leven;</li> <li>▪ de vrijetijdsbesteding;</li> <li>▪ sociale conventies.</li> </ul>
29	bovenvermelde functionele kennis onder begeleiding uitbreiden via reflectie op een ontvangen of geproduceerde tekst.	

**SPECIFIEKE EINDTERMEN<sup>4</sup> - TAAL EN COMMUNICATIE**

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN Taal en Communicatie De leerlingen kunnen		LEERINHOUDEN
<b>DSET 1</b>	1	domeinspecifieke teksten structureren, verwerken en gepast presenteren in functie van de ontvanger.	<p><b>1 Tekstsoorten zoals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wetenschappelijke leesteksten bijv. artikels uit linguïstische, economische, medische en milieu- of sportgerelateerde tijdschriften al dan niet digitaal;</li> <li>▪ administratieve documenten bijv.:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ het Europees aanrijdingsformulier;</li> <li>➤ bankdocumenten;</li> <li>➤ documenten i.v.m. ziekenhuisopname;</li> <li>➤ inschrijvingsformulieren hoger onderwijs;</li> </ul> </li> <li>▪ zakelijke leesteksten bijv.:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ bijsluiters;</li> <li>➤ sollicitatieformulieren;</li> <li>➤ handleidingen;</li> <li>➤ korte of eenvoudige artikels uit populaire tijdschriften en kranten al dan niet digitaal.</li> </ul> </li> </ul> <p>Uiteraard kunnen ook film-, radio- en tv-fragmenten, interviews en reportages over de hierboven vermelde items aan bod komen.</p>
<b>DSET 2</b>	2	vanuit een communicatiemodel reflecteren op talige communicatie en die waar nodig bijsturen.	<p><b>2 Soorten communicatie zoals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ taalregisters bijv.:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ formeel-informeel;</li> </ul> </li> <li>▪ sociolect bijv.:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ man-vrouw;</li> </ul> </li> <li>▪ vakjargon.</li> </ul>

<sup>4</sup> Zoals vermeld bij de leerplandoelstellingen, is het zo, dat indien de school ervoor kiest om een **extra derde lestijd Duits** te organiseren de leraar ook van dit leerplan gebruik zal maken. Hij zal in de mate van het mogelijke en afhankelijk van verschillende factoren waaronder bijvoorbeeld het niveau van zijn leerlingen en het feit of zij een extra lestijd Duits volgen in het complementair gedeelte de waardevolle specifieke eindtermen voor de pool Moderne Talen mee helpen realiseren met zijn collega's talen. Alle leerplandoelstellingen kunnen via Engels en Frans verwezenlijkt worden. Voor het vak Duits komen in het bijzonder de hierbij opgenomen negen specifieke eindtermen in aanmerking. Een volledig overzicht van alle specifieke eindtermen is terug te vinden in het leerplan Engels/Frans voor de Pool Moderne Talen.

**SPECIFIEKE EINDTERMEN - TAAL EN CULTUUR**

Decr. nr.	LEERPLANDOELSTELLINGEN Taal en Cultuur De leerlingen kunnen		LEERINHOUDEN	
DSET 4	4	stereotypen met betrekking tot de eigen en andermans cultuur en cultuuruitingen herkennen en nuanceren.	4	<b>Stereotypen m.b.t. bijvoorbeeld</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ het dagelijks leven (zoals leef- en eetgewoonten, kleding, muziek);</li> <li>▪ elementaire omgangsvormen, sociale conventies, tradities en beleefdheidsregels;</li> <li>▪ non-verbaal gedrag (zoals omhelzing, omarming).</li> </ul>
DSET 5	5	misverstanden in de interculturele communicatie die ontstaan door taalkundige of culturele verschillen herkennen en rechtzetten.	5	<b>Taalkundige verschillen zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ spraakkundige verschillen in het Duits: du &gt;&lt; Sie;</li> <li>▪ belgicismen in het Frans: tirer son plan;</li> <li>▪ culturele verschillen: de lossere omgang in de bedrijfs-wereld in de Verenigde Staten dan in Groot-Brittannië.</li> </ul>
DSET 6	6	cultuuruitingen verkennen die specifiek zijn voor de gebieden waar de doeltaal als omgangstaal gebruikt wordt.	6	<b>Cultuuruitingen zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ begroetingsrituelen;</li> <li>▪ over het weer spreken;</li> <li>▪ tafelgewoonten.</li> </ul>
DSET 7	7	cultuur verkennen door middel van visuele taal.	7	<b>Visuele taal zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ film;</li> <li>▪ toneel;</li> <li>▪ dans;</li> <li>▪ reclame;</li> <li>▪ videoclip;</li> <li>▪ beeldend werk (bijv. fotoreportage, collage en affiche);</li> <li>▪ websites;</li> <li>▪ stripverhalen.</li> </ul>

**SPECIFIEKE EINDTERMEN - TAAL ALS SYSTEEM**

Decr. nr.	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN Taal als systeem</b> De leerlingen kunnen		<b>LEERINHOUDEN</b>	
<b>DSET 11</b>	11	strategieën inzetten en passende hulpmiddelen hanteren om inzicht te verwerven in spellingsysteem, uitspraak, betekenis van woorden, zinsconstructies en de relatie klank-teken.	<b>11</b>	<b>Hulpmiddelen zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ naslagwerken;</li> <li>▪ audiovisueel materiaal;</li> <li>▪ ICT (bijv. spellingschecker, vertaalmachines en online-woordenboeken).</li> </ul>
<b>DSET 12</b>	12	strategieën inzetten om hun taalleerproces autonoom te evalueren, bij te sturen en verder te zetten.	<b>12</b>	<b>Strategieën zoals</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zelfevaluatie;</li> <li>▪ peerevaluatie;</li> <li>▪ co-evaluatie;</li> <li>▪ het gebruik van portfolio's.</li> </ul>

**SPECIFIEKE EINDTERMEN - ONDERZOEKSCOMPETENTIES**

Decr. nr.	<b>LEERPLANDOELSTELLINGEN Onderzoekcompetentie</b> De leerlingen kunnen		<b>LEERINHOUDEN</b>	
<b>DSET 16</b>	16	zich oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken.	<b>16</b>	<b>Informatie afkomstig van bijvoorbeeld</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ een bibliografie;</li> <li>▪ naslagwerken;</li> <li>▪ het internet;</li> <li>▪ een interview of een reportage.</li> </ul> <p>Dit kan gebeuren via bijvoorbeeld zelfstandig werk (individueel, per twee, of in groep)</p>

## PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE WENKEN

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
1	<p><b>DE VIER VAARDIGHEDEN</b></p> <p>In de eerste helft van het eerste leerjaar van de derde graad wordt aan de vier vaardigheden een ongelijk gewicht toegekend. De leerlingen moeten in de eerste plaats met het Duits worden geconfronteerd aan de hand van de receptieve vaardigheden. Luisteren en lezen staan centraal in het taalverwervingsproces. De productieve vaardigheden komen in mindere mate aan bod, en dan nog uitsluitend op basis van imitatie. Aan schrijfvaardigheid wordt het minst aandacht besteed. Na deze eerste kennismaking met het Duits kan men de productieve vaardigheden geleidelijk meer en uitgebreider aan bod laten komen met als doelstelling vooral de spreek- en gespreksvaardigheid te verbeteren. Aan schrijfvaardigheid zal men in vergelijking met de andere vaardigheden altijd iets minder aandacht schenken.</p> <p>De vier basisvaardigheden (luisteren, lezen, spreken/gesprekken voeren en schrijven) worden in dit leerplan afzonderlijk behandeld. Veel communicatiesituaties kunnen echter alleen op een vrij kunstmatige wijze aan één van deze vaardigheidsdomeinen worden toegewezen. Zo zijn in een gesprek “luisteren” en “spreken” niet van elkaar te scheiden en is een mondelinge synthese van een gelezen tekst zowel een lees- als een spreekactiviteit. De leerlingen moeten in de klassenpraktijk voldoende het <b>geïntegreerd karakter van de vier vaardigheden</b> ervaren. De leraar zal derhalve de verschillende aspecten van de taal harmonisch in elkaar laten vloeien. Een beluisterd fragment kan leiden tot spreken en schrijven. Een gelezen tekst kan leiden tot spreken of schrijven.</p> <p><b>ICT</b> is bijzonder geschikt voor een efficiënte training van de communicatieve vaardigheden. De technologie biedt de leraar een vlotte toegang tot taalmateriaal in verschillende presentatievormen (tekst, beeld en geluid) en maakt het hem gemakkelijker om verschillende deelvaardigheden te combineren. ICT helpt ook de modieuze term ‘de leraar als coach’ in te vullen op een manier waar iedereen - en dan in de eerste plaats de leerlingen - beter van wordt. Door het gebruik van ICT als middel tot remediëring kunnen leerlingen op eigen tempo werken en een eigen parcours kiezen (differentiatie en individualisering). Sommige programma's laten toe op graduele niveaus te werken en geven feedback gedurende het leerproces (zelfreflectie en -evaluatie).</p>
	<p><b>1.1 Luisteren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Door de leerlingen intensief met gesproken Duits te confronteren worden ze ondergedompeld in een taalbad waarbij zij onbewust grammaticale en lexicale elementen opslaan.</li> <li>▪ Het is belangrijk dat de leraar tijdens de les consequent de doeltaal spreekt en daarbij bestendig zorg besteedt aan zijn eigen taalgebruik (<b>correcte uitspraak, spreekritme en intonatie</b>). De luistervaardigheid van de leerlingen wordt immers geoefend telkens de leraar het woord voert in het Duits.</li> <li>▪ Maar ook de leerlingen zouden steeds zorg moeten besteden aan hun eigen taalgebruik en de leraar zou hen daarom zoveel mogelijk moeten wijzen op fouten zonder daarbij extreem te zijn (zie 1.3. Spreken). Indien leerlingen problemen hebben met de correcte uitspraak, het spreekritme of de intonatie, moeten zij door de leraar meteen geholpen worden: de beschikbaarheid van een remediërend pakket met uitspraak oefeningen op school is bijgevolg heel belangrijk.</li> <li>▪ De leerlingen moeten echter ook geregeld met andere stemmen dan die van de leraar geconfronteerd worden. Zorgvuldig gekozen audio- of videofragmenten met <b>Muttersprachler</b> zijn essentieel om de luister- en/of kijkvaardigheid te oefenen. Aan de hand van authentieke mondelinge boodschappen worden de leerlingen vertrouwd gemaakt met het natuurlijk spreekritme van Muttersprachler.</li> <li>▪ Bij de opbouw van het luistervaardigheidsprogramma van zijn leerlingen zorgt de leraar ervoor dat de complexiteit van de teksten en de moeilijkheidsgraad van de oefeningen</li> </ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>ningen geleidelijk groter wordt. Eerst moeten de leerlingen zicht krijgen op de grote lijnen en opbouw van een tekst vooraleer er sprake kan zijn van detailbegrip. Hij maakt zijn leerlingen progressief vertrouwd met de verschillende <b>luisterstrategieën</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o voorspellend luisteren (voorkennis activeren om allerlei voorspellingen te doen over de beluisterde tekst)</li> <li>o oriënterend luisteren (snel en selectief beluisteren van een tekst om een eerste globale indruk te verwerven)</li> <li>o zoekend luisteren (specifieke informatie uit de tekst halen)</li> <li>o globaal luisteren (hoofdzaken uit de beluisterde tekst halen)</li> <li>o intensief luisteren (aandachtig luisteren om de tekst helemaal te begrijpen).</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Het <b>internet</b> biedt heel wat interessant luistermateriaal in de vorm van geluids- en/of beeldfragmenten (bijv. downloadbare uitzendingen van radio- en tv-stations, soms met transcripties, en muziek- en filmsites met fragmenten of trailers).</li> <li>▪ Training van luistervaardigheid kan ook op een efficiënte manier gebeuren door de auditieve component van <b>educatieve software</b>. Het gebruik ervan heeft het voordeel dat het meer flexibiliteit biedt, individuele vooruitgang mogelijk maakt en feedback geeft en de leerlingen helpt evolueren naar autonome controle van hun taalbeheersing. Bij de keuze van deze software moet echter even omzichtig omgesprongen worden als bij de gedrukte leerpakketten. De toepassingen moeten voldoende gecontextualiseerd zijn en aansluiten bij het reële taalgebruik.</li> <li>▪ Voor de evaluatie van de luister- en/of kijkvaardigheid beperkt de leraar zich best tot gesloten vraagstelling (juist/fout, ja/nee, meerkeuzevragen, ...) of vragen die slechts een kort antwoord vereisen om nieuwe taalproductie zoveel mogelijk te vermijden. Hij stelt evenwel ook vragen over de diepere betekenis van de teksten (vooral in het tweede leerjaar van de derde graad) en voorkomt gissen.</li> </ul>
	<p><b>1.2 Lezen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Door een gevarieerd aanbod van te lezen teksten worden de leerlingen vertrouwd met het Duitse schriftbeeld en worden ze geconfronteerd met de specifieke morfologische kenmerken van het Duits.</li> <li>▪ Bij de opbouw van het leesvaardigheidsprogramma van zijn leerlingen zorgt de leraar ervoor dat de complexiteit van de teksten en de moeilijkheidsgraad van de oefeningen geleidelijk groter wordt. Eerst moeten de leerlingen zicht krijgen op de grote lijnen en opbouw van een tekst vooraleer er sprake kan zijn van detailbegrip. Hij maakt zijn leerlingen opnieuw progressief vertrouwd met de verschillende <b>leesstrategieën</b>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>o voorspellend lezen (voorkennis activeren om allerlei voorspellingen te doen over de te lezen tekst)</li> <li>o oriënterend lezen (snel en selectief doorlezen van een tekst om een eerste globale indruk te verwerven)</li> <li>o zoekend lezen (gericht lezen om specifieke informatie uit de tekst te halen: scannen)</li> <li>o globaal lezen (diagonaal lezen om er de hoofdzaken uit te halen: skimmen)</li> <li>o intensief lezen (aandachtig lezen om de tekst helemaal te begrijpen).</li> </ul> </li> <li>▪ Niet alle ongekende woorden in een tekst moeten worden uitgelegd. De leerlingen moeten vertrouwd worden gemaakt met <b>woordraadstrategieën</b>. Zo leren zij op welke manieren de vermoedelijke betekenis van een onbekend woord kan worden achterhaald. Dit kan o.m. door gebruik te maken van het globale begrip van de tekst en van de context waarin het onbekende woord staat of door uit de vorm van het woord zelf de betekenis af te leiden. Zij moeten ook leren maximaal te profiteren van de verwantschap tussen het Duits en het Nederlands. Indien leerlingen reeds in de tweede graad kennis hebben gemaakt met woordraadstrategieën, oefenen zij deze vaardigheden in de derde graad verder in.</li> <li>▪ De keuze van het aangeboden tekstmateriaal moet zeer doordacht gebeuren, het mag niet te schools zijn: de teksten moeten aantrekkelijk en gevarieerd zijn en inspelen op de actualiteit. Daarbij is het belangrijk dat de leerlingen vaak toegang hebben tot <b>au-</b></li> </ul>



Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p><b>thentiek leesmateriaal.</b> Authentieke teksten zijn immers levensecht en motiverend voor de leerlingen en brengen hen in contact met de realiteit van de Duitstalige gebieden. Voor leerlingen die pas kennismaken met het Duits kan de leraar in de beginfase authentieke documenten die nog te moeilijk zijn, vereenvoudigen tot semi-authentieke versies. Voor leerlingen die reeds een kennismakingsjaar achter de rug hebben, hoeft dit echter niet. Om in eenzelfde klas tegemoet te komen aan beide groepen leerlingen, kan de leraar differentiëren door dezelfde lees oefening in een andere vorm aan te bieden of door twee verschillende teksten aan te bieden, eventueel met een aangepaste opdracht.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ <b>Schooltijdschriften</b> kunnen een interessant middel zijn om leerlingen aan het lezen te krijgen. Zij bieden het voordeel dat ze de actualiteit volgen en nadrukkelijk inspelen op de belangstelling en de leefwereld van de jongeren.</li><li>▪ Het <b>internet</b> is een onuitputtelijke bron van authentiek leesmateriaal. Zo hebben de meeste kranten en tijdschriften een goed uitgebouwde website, vaak met een archief, en bieden virtuele bibliotheken of gespecialiseerde websites een uitgebreide keuze aan literaire teksten.</li><li>▪ Het zgn. '<b>elektronisch lezen</b>' kan voor de leerlingen een prettige en boeiende ervaring zijn die hen in staat stelt zelfstandig leestaken uit te voeren, waarbij zij getraind worden in het lezen van niet-lineaire elektronische teksten, zgn. <b>hyperteksten</b>. Bij het lezen van elektronische documenten beweegt de lezer aan de hand van hyperlinks direct van een punt in de tekst naar een ander, ofwel horizontaal ofwel verticaal, of naar een ander document of toepassing. Het is een meer verkennende manier van lezen waarbij de lezer beweegt naar eender welke plaats waar zijn interesse of nood aan informatie hem brengt. Deze manier van lezen vergt specifieke lees- en zoekstrategieën die bij leerlingen moeten ontwikkeld worden.</li><li>▪ Essentieel is wel dat de leraar de leerlingen stuurt bij het surfen op het net. Het mag geen vrijblijvende activiteit worden waardoor de doelstellingen uit het oog worden verloren maar een <b>taakgerichte werkvorm</b> met precieze opdrachten.</li><li>▪ Voor de evaluatie van de leesvaardigheid beperkt de leraar zich best tot gesloten vraagstelling (juist/fout, ja/nee, meerkeuzevragen, ...) of vragen die slechts een kort antwoord vereisen om nieuwe taalproductie zoveel mogelijk te vermijden. Hij stelt evenwel ook vragen over de diepere betekenis van de teksten (vooral in het tweede leerjaar van de derde graad) en voorkomt gissen.</li><li>▪ <b>Huislectuur:</b>  De leerlingen aanmoedigen tot lectuur blijft een belangrijke opdracht van de leraar. Door hen een aantal (vereenvoudigde) boekjes of artikels te doen lezen wordt hun leesvaardigheid geoefend en komen ze in contact met de literatuur van de doeltaal en de socio-culturele aspecten die daarmee samenhangen. Het is wenselijk dat de school- en/of klasbibliotheek beschikt over een voldoende aantal aangepaste en gevarieerde boekjes (fictie en non-fictie). Essentieel is wel dat de leerlingen huislectuur niet ervaren als een schoolse verplichting. Het literatuuronderwijs moet leerlinggericht zijn. Dit kan door leerlingen boekjes of artikels te laten lezen waarvan de inhoud aansluit bij hun belangstelling en leefwereld. Lezen moet immers overkomen als een aangenaam en spannend/ontspannend tijdverdrijf. De leraar is vrij om te beslissen, rekening houdend met het niveau en de motivatie van zijn leerlingen, of hij zijn leerlingen boekjes of artikels laat lezen en wanneer.  Het doel is de leerlingen veel te doen lezen zonder dat de traditionele schoolopdrachten het leesplezier bederven. De huislectuur moet gekoppeld worden aan zinvolle opdrachten, waarbij de hulpmiddelen van ICT kunnen worden ingeschakeld (bijv. bij het zoeken van informatie over de auteur of de socio-culturele achtergrond) en de verschillende vaardigheden worden geïntegreerd. Vooral voor leerlingen die een extra lestijd Duits volgen, kan een leesproject gestoffeerd met creatieve opdrachten leiden tot schrijfvaardigheid (hierbij kan gelegenheid geboden worden om tekstverwerking te gebruiken) maar ook tot spreekvaardigheid (bijv. tijdens een mondelinge proef). Door de opdrachten voor alle leerlingen (zowel leerlingen die twee uur volgen als leerlingen</li></ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>die drie uur volgen) nu eens individueel, dan weer met een partner of in groepjes te laten vervullen, komt de leraar bovendien tegemoet aan de verschillende leerstijlen van leerlingen. Leerlingen hebben immers elk hun eigen karakteristieke wijze van informatie verwerven, verwerken en toepassen. Sommige leerlingen leren beter als ze individueel werken, anderen leren beter in groepjes.</p> <p>Om de opdrachten te evalueren is het essentieel dat vooraf bepaalde en aan de leerlingen meegedeelde <b>criteria</b> worden gehanteerd om een zo objectief en transparant mogelijk evaluatiebeleid te voeren. Deze worden best uitgewerkt door de vakgroep zodat de evaluatiecriteria corresponderen gedurende de hele schoolloopbaan van de leerlingen. Het gewicht dat aan elk criterium wordt toegekend kan natuurlijk variëren naargelang van de graad, de onderwijsvorm en de studierichting. Het gebruik van een doordachte checklist of evaluatieschaal, waarin vlotheid en nauwkeurigheid tegen elkaar worden afgewogen, draagt bij tot de objectiviteit van de beoordeling.</p> <p>Er wordt verwacht dat alle leerlingen minimum twee (vereenvoudigde) boekjes of drie langere artikels lezen. De leerlingen die drie uur Duits volgen, moeten een extra artikel lezen als voorbereiding op hun extra uur (zie beginsituatie). Door de leerlingen te begeleiden in hun keuze is er niet alleen differentiatie naargelang van de studierichting mogelijk, maar ook differentiatie naar de individuele leerling. De leraar kan bijvoorbeeld één opgelegd werk/artikel geven, de leerlingen laten kiezen uit een weloverwogen en uitgebreide lijst met boekjes en artikels of de leerlingen vrij laten in hun keuze, maar ze wel verplichten om hun boekjes/artikels ter goedkeuring voor te leggen.</p>
	<p><b>1.3 Spreken</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De spreek- en gespreksvaardigheid beperkt zich in de eerste helft van het eerste leerjaar van de derde graad tot het reproduceren van een rol in zeer korte, eenvoudige dialogen die zo authentiek mogelijk zijn en zich afspelen in het alledaagse leven van de Duitstalige wereld.             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Indien de leerlingen vooraf de dialoog enkele malen kunnen beluisteren geraken ze vertrouwd met de uitspraak, spreekritme en intonatie van de ‘Muttersprachler’ en kunnen ze de dialoog op natuurlijke wijze (eventueel gefragmenteerd) nabootsen.</li> <li>o Wanneer de leerlingen de dialogen vlot kunnen naspelen, kan overwogen worden om transferelementen te voorzien met kleine onderdelen (bijv. verandering van naam, plaats ...) of een rollenspel met keuze tussen voorgegeven spreekblokken.</li> <li>o De leraar wijst hen op de elementaire uitspraak-elementen die van het Nederlands afwijken (bijv. Umlaut, u, v, w) en last enkele korte uitspraak-oefeningen in. Er wordt uitdrukkelijk aandacht besteed aan de typisch Duitse klanken, bijv. met behulp van cd-roms, ICT-toepassingen en luistermateriaal.</li> </ul> </li> <li>▪ De bezorgdheid van de leerkracht voor de <b>correcte uitspraak, spreekritme en intonatie</b> van de leerlingen en van zichzelf moet permanent zijn, maar mag niet extreem zijn. Lexicale of grammaticale correctheid mag geen doel op zich worden en deze aspecten mogen de spontaneïteit niet afremmen. Belangrijk is dat de leerlingen bij hun imitatie een zo authentiek mogelijk lijkende vlotheid bereiken. Fonetische correctheid daarentegen mag door de leraar wel opgevat worden als een <i>streefdoel</i>, aangezien het eerder een technische aangelegenheid is.</li> <li>▪ De <b>correctie van fouten</b> mag bijgevolg geen storend of demotiverend element worden voor de vlotheid van de communicatie. Het spontane spreken mag niet negatief beïnvloed worden door (herhaalde) onderbrekingen van de leraar. De leerling moet zich kunnen concentreren op de boodschap die hij wil overbrengen. Daarom is het aangewezen niet op elke fout te reageren en met de verbetering te wachten tot de leerling klaar is met spreken. Door de leerlingen erop te wijzen dat het maken van fouten een essentieel onderdeel is van het leerproces kan de leraar hun vrees om fouten</li> </ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>te maken en hun schaamte wegnemen en de spreekbereidheid en spreekdurf van de leerlingen bevorderen, iets wat vooral voor Duits van groot belang is.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Bij 'spreken' onderscheiden we enerzijds <b>gespreksvaardigheid</b> en anderzijds <b>spreekvaardigheid</b> waarbij duidelijk één spreker op de voorgrond treedt. De gespreksvaardigheid is de communicatieve vaardigheid bij uitstek omdat zij leidt tot directe mondelinge interactie. Deze vorm van communicatie zal waarschijnlijk pas in de tweede helft van het eerste leerjaar van de derde graad aan bod komen. De inoefening ervan gebeurt het best door gebruik te maken van <b>interactieve werkvormen</b>, zoals werk per twee, in groep of een rollenspel. Door te werken in kleine groepen krijgen de leerlingen meer spreekkansen. Bovendien bevorderen interactieve werkvormen hun spreekbereidheid en spreekdurf. Een variatie van didactische werkvormen kan ook hun motivatie verhogen.</li><li>▪ Interactieve werkvormen hebben baat bij een eigen <b>klasorganisatie of –opstelling</b>. De traditionele frontale klasopstelling werkt de reële communicatie onder leerlingen en tussen leerlingen en leraar niet in de hand. De klas wordt namelijk als één grote groep gezien en aangesproken. Waar mogelijk moet deze opstelling doorbroken worden om de mondelinge interactie te vergemakkelijken. Het is zinvol de leerlingen te trainen om (snel en) zo stil mogelijk andere posities in het lokaal in te nemen.</li><li>▪ <b>Werken met ICT</b> staat de communicatieve interactie niet in de weg. Integendeel, bij het inwinnen, verstrekken en uitwisselen van informatie kan deze nieuwe technologie aanleiding geven tot het oefenen van de spreek- en/of gespreksvaardigheid.</li></ul> <p>Meestal zitten twee of meer leerlingen aan dezelfde computer en moet er bij de zoekopdrachten overleg gepleegd worden. In de eerste helft van het eerste leerjaar van de derde graad hangt het van de leerlingen af of deze vorm van communicatie zoveel mogelijk in het Duits verloopt. De leraar kan differentiëren door leerlingen die reeds Duits hebben gevolgd in de tweede graad aan te sporen zoveel mogelijk overleg in het Duits te plegen en anderen toe te laten overleg te plegen in het Nederlands. De leraar moet de vragen van de leerlingen echter consequent in het Duits beantwoorden.</p> <p>In de tweede helft van het eerste leerjaar van de derde graad en zeker in het tweede leerjaar verloopt deze vorm van communicatie zoveel mogelijk in het Duits. Bij het naar voren brengen van de informatie treedt één spreker op de voorgrond (bijv. een presentatie) en komt naast de interactieve gespreksvaardigheid ook de spreekvaardigheid aan bod. Leerlingen leren in de andere taalvakken waarschijnlijk werken met presentatiesoftware die de spreekvaardigheid ondersteunt en zouden deze vaardigheid bijgevolg kunnen toepassen in de lessen Duits.</p> <p>Moderne multimedia-apparatuur maakt het ook mogelijk interactieve communicatie te organiseren over de klasmuren heen in de vorm van videoconferenties en chatten.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ De <b>permanente evaluatie</b> van de spreek- en gespreksvaardigheid gebeurt op basis van de bestendige observatie van het taalgedrag van de leerlingen. De leraar noteert zijn bevindingen in zijn evaluatieschrift om op het einde van de rapportperiode een cijfer te koppelen aan de permanente evaluatie. De registratie ervan brengt voor hem heel wat organisatie met zich mee omdat hij de permanente evaluatie moet inpassen in al de andere werkzaamheden tijdens het lesgebeuren. Bovendien moet hij erover waken dat de observatie met de daaraan verbonden evaluatie geen remmende invloed heeft op de spreekbereidheid en de spontaneïteit van de leerlingen. Bijgevolg is een duidelijk, gemakkelijk hanteerbaar en flexibel evaluatierooster een must voor de leraar.</li><li>▪ Naar aanleiding van de permanente evaluatie van de spreek- of gespreksvaardigheid kan de leraar in sterke en gemotiveerde groepen ruimte maken voor <b>zelfevaluatie</b> van de leerling en <b>peerevaluatie</b>. Door leerlingen hun eigen taalgedrag en dat van hun medeleerlingen te leren evalueren worden ze zich bewust van spreekstrategieën en groeien ze naar leerautonomie.</li><li>▪ Het gebruik van een <b>cassettrecorder of videocamera</b> om het taalproduct van de leerling(en) te registreren kan een handig middel zijn om de mondelinge taalvaardig-</li></ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>heid te oefenen en te beoordelen. Het confronteert de leerling met zijn eigen taalproductie, waardoor hij zijn eigen fouten kan detecteren en zijn eigen prestatie kan beoordelen. Bovendien geeft het de leraar meer tijd om achteraf feedback te geven en een evaluatiecijfer toe te kennen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Het is essentieel dat bij de <b>evaluatie van de spreek- of gespreksvaardigheid</b> -zowel permanent als tijdens een mondelinge proef- vooraf bepaalde en aan de leerlingen meegedeelde <b>criteria</b> worden gehanteerd en dit om een zo objectief en transparant mogelijk taalbeleid te voeren. Deze worden best uitgewerkt door de vakgroep zodat de evaluatiecriteria dezelfde blijven gedurende de hele schoolloopbaan van de leerlingen. Het gewicht dat aan elk criterium wordt toegekend kan natuurlijk variëren naargelang de graad, de onderwijsvorm en de studierichting. Het gebruik van een doordachte checklist of evaluatieschaal, waarin vlotheid en nauwkeurigheid tegen elkaar worden afgewogen, draagt bij tot de objectiviteit van de beoordeling.</li> </ul> <p>Volgende <b>parameters</b> kunnen gehanteerd worden:</p> <p><b>Uitvoering van de opdracht (die Ausführung des Auftrags)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Werd de opgave volledig en efficiënt uitgevoerd? Heeft de leerling de gepaste inhoud voorzien om het onderwerp uit te werken? Heeft hij de juiste aspecten gekozen en heeft hij ze op een bevattelijke en voldoende gedetailleerde wijze uitgewerkt?</li> <li>o Is de gedachtegang logisch opgebouwd en samenhangend?</li> </ul> <p><b>Vlotheid en interactie (Beherrschung/Beredsamkeit)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Gebruikt de leerling de taal op een vlotte en natuurlijke wijze? (vloeiend? / aarzelend? / geremd? / veel onderbrekingen? / spreekangst?)</li> <li>o Beheert de leerling de interactie op gepaste wijze? (neemt initiatief? / reageert spontaan? / wacht af?)</li> </ul> <p><b>Nauwkeurigheid (Genauigkeit)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Is de inhoud weergegeven in een taal die duidelijk en correct is?                  In welke mate kan de leerling de reeds verworven kenniselementen correct gebruiken?                 <ul style="list-style-type: none"> <li>□ woordenschat (nauwkeurigheid, beperkte / brede waaier)</li> <li>□ grammatica (morfologische / syntactische nauwkeurigheid, beperkte / brede waaier van structuren)</li> <li>□ uitspraak (klanken, intonatie, zinsmelodie)</li> </ul> </li> <li>o Is de keuze van zinsbouw, woordenschat, uitdrukkingen aangepast aan de communicatiesituatie? (stijl, register ...)</li> </ul> <p>Een <b>goed evaluatierooster</b> is hanteerbaar en dus niet te uitgebreid. Het is bedoeld als referentiekader en mag de evaluatie niet volgens een te strak patroon laten verlopen. Selecteer voor elk onderdeel een beperkt aantal aandachtspunten waarop bij de beoordeling gefocust wordt.</p>
	<p><b>1.4 Schrijven</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schrijven is de vaardigheid die in de eerste helft van het eerste leerjaar van de derde graad het minst aan bod komt. De leerlingen kunnen eenvoudige teksten reproduceren door modellen na te bootsen of door te werken met bouwstenen. Eenvoudige transfer kan worden ingebouwd maar creatieve schrijfvaardigheid is nog niet aan de orde.</li> <li>▪ Bij het schrijven komt het er in de eerste plaats op aan dat leerlingen het Duitse schriftbeeld correct kunnen imiteren. De leraar mag niet nalaten de leerlingen te wijzen op typisch Duitse spellingsfenomenen zoals de Umlaut, de hoofdletter bij zelfstandige naamwoorden en de ß.</li> </ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Op het einde van de derde graad zouden leerlingen echter een zekere vorm van creatieve schrijfvaardigheid moeten beheersen. Om tot autonome schrijfvaardigheid te komen moeten de leerlingen stapsgewijs, via tussendoelstellingen, naar het eigenlijke stellen worden geleid. Een planmatige progressie is dus noodzakelijk om ze tot autonoom, meer creatief schrijven te brengen.</li><li>▪ Vooraleer de leerlingen over een bepaalde schrijfvorm getoetst worden op een toets en zeker op een examen, moeten ze vertrouwd worden gemaakt met de specificiteit ervan aan de hand van een duidelijk model. De leerlingen moeten de kans krijgen de getoetste schrijfvorm vooraf in te oefenen. Voorbeelden van mogelijke <b>schrijfvaardigheidsoefeningen</b> zijn:<ul style="list-style-type: none"><li>o een formele / informele brief schrijven;</li><li>o een tekening of foto beschrijven;</li><li>o een verslag schrijven;</li><li>o een samenvatting schrijven;</li><li>o een einde aan een verhaal schrijven;</li><li>o een persoonlijke mening formuleren.</li></ul></li><li>▪ Bij de <b>correctie</b> van een geschreven product besteedt de leraar niet enkel aandacht aan formele aspecten zoals grammatica en spelling, maar ook aan de inhoudelijke en in mindere mate aan de stilistische kenmerken van de geproduceerde tekst. Het is belangrijk de leerlingen te wijzen op hardnekkige spelfouten en steeds terugkerende grammaticale problemen, maar zij mogen bij de evaluatie zeker niet overheersen. Ook hier geldt het principe dat een goed evenwicht moet worden gezocht tussen de vlotheid van de expressie en correctheid. Wel vormen de teksten van de leerlingen interessante documenten om te komen tot een diagnose van het beheersingsniveau van hun functionele kennis. Zo kunnen fouten beschouwd worden als belangrijke indicatoren voor de noodzaak van bepaalde remediërende activiteiten. Deze remediëring kan bijvoorbeeld met behulp van ICT snel tot verbetering leiden. Leerkrachten zijn natuurlijk vrij om de remediëring ook op een traditionelere wijze aan te pakken.</li><li>▪ Zoals bij de spreek- en gespreksvaardigheid is het essentieel dat voor de evaluatie van de schrijfvaardigheid <b>duidelijke beoordelingscriteria</b> worden gehanteerd die vooraf aan de leerlingen worden meegedeeld. Dit om opnieuw een zo objectief en transparant mogelijk taalbeleid te voeren. Deze criteria worden best uitgewerkt door de vakgroep zodat de evaluatiecriteria corresponderen gedurende de hele schoolloopbaan van de leerlingen. Het gewicht dat aan elk criterium wordt toegekend kan natuurlijk variëren naargelang van de graad, de onderwijsvorm en de studierichting. Het gebruik van een doordachte checklist of evaluatieschaal, waarin vlotheid en nauwkeurigheid tegen elkaar worden afgewogen, draagt bij tot de objectiviteit van de beoordeling.</li><li>▪ Volgende aspecten kunnen daarvoor in aanmerking komen:<ul style="list-style-type: none"><li>o inhoud (gedachtegang, lengte);</li><li>o taalcorrectheid (woordenschat, morfologie, zinsbouw, spelling, interpunctie);</li><li>o stijl (cohesie, adequate verwoording, register);</li><li>o structuur (tekstopbouw, paragraafstructuur, tekstconventies, lay-out).</li></ul></li><li>▪ Een belangrijk hulpmiddel bij het oefenen van de schrijfvaardigheid is de <b>tekstverwerker</b>. Het is noodzakelijk dat leerlingen met tekstverwerkingsprogramma's en de daarbij horende taal- en schrijfhulpmiddelen (zoals spellingcontrole, on-line-woordenboeken en grammatica's en stijlcontroleprogramma's) leren werken. Met tekstverwerking wordt een procesgerichte aanpak van het schrijfvaardigheidsonderwijs mogelijk.</li><li>▪ <b>Elektronische communicatie</b> via het internet biedt de mogelijkheid tot levensechte schriftelijke contacten. Projecten met leerlingen uit andere scholen en landen, ondersteund door elektronische post heffen de beperkte simulatie van de klasomgeving op. Waar leerlingen vroeger in de klas een brief leerden schrijven en er eentje als huistaak richtten aan een fictieve correspondent, kunnen ze nu geregeld echte brieven schrijven via e-mail en komen er snel echte antwoorden op.</li></ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elektronische correspondentie met leerlingen in het buitenland is een ideaal middel om leerlingen aan het schrijven te zetten. Naast de gewone elektronische briefwisseling tussen twee leerlingen kan een e-mailproject de vorm aannemen van een zgn. teletrip, waarbij leerlingen internationaal moeten samenwerken. Hiervoor moeten de leerlingen opzoeken verrichten, tekst- en ander materiaal produceren en naar elkaar doorsturen. De resultaten van hun werk kunnen blijvend op het net verschijnen en resulteren in een website.</li> <li>▪ Via e-mail is het gemakkelijk om teksten naar elkaar en naar de leraar door te sturen, ze geannoteerd terug te krijgen en zo te groeien naar autonoom schrijven. Voor de leraren bestaan programma's die hen helpen bij het verbeteren en het geven van individuele feedback. Deze <b>correctiesoftware</b> genereert interactieve html-pagina's zodat de leerling, als hij zijn gecorrigeerde tekst via e-mail terugkrijgt, foute woorden of zinsdelen kan aanklikken en zo gepaste hulp kan oproepen als hij niet direct de fout kan verbeteren. Bij het verrichten van een taak op computer kan de leraar ook via e-mail vragen van de leerlingen beantwoorden en eventueel belangrijke opmerkingen doorsturen, waardoor hij gemakkelijker meerdere leerlingen kan bereiken. Dit is geen vereiste, maar een mogelijke manier van handelen.</li> </ul>
2	<p><b>FUNCTIONELE KENNIS</b></p> <p>De functionele kennis wordt volkomen geïntegreerd in de vaardigheden aangebracht. Via de receptieve vaardigheden worden de leerlingen ondergedompeld in een Duits taalbad, waarbij zij geconfronteerd worden met lexicale, grammaticale en socio-culturele fenomenen. Deze worden in een volgende fase expliciet behandeld, zodat de leerlingen deze kenniselementen in beperkte mate kunnen toepassen in spreek- en schrijfopdrachten.</p> <p>Elektronische informatiebronnen op cd-rom of het internet leveren een ruime keuze aan interessant taalmateriaal om de training van de vaardigheden te ondersteunen, zowel wat de lexicale, grammaticale als culturele component betreft.</p>
	<p><b>2.1 Grammatica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De leerlingen maken kennis met het morfologisch systeem van het Duits door veel naar Duits te luisteren en Duitse teksten te lezen. Zo merken zij dat er in het Duits enkele specifieke grammaticale verschijnselen voorkomen die afwijken van het Nederlands. Via de receptieve vaardigheden en de imitatie wordt er een zekere vertrouwdheid met de grammatica opgebouwd. Zo wordt een basis gelegd die het inzicht in de grammatica mogelijk maakt.</li> <li>▪ In het moderne taalonderwijs kan de studie van de grammatica echter nooit een doel op zich zijn. De grammatica is hier een <b>functioneel hulpmiddel</b> dat de communicatie ondersteunt. De functionele benadering van de grammatica vertrekt van een communicatieve situatie, waarbinnen de leerling taal produceert. De leraar staat hem bij door lexicale en grammaticale hulp aan te reiken.</li> <li>▪ Het vaststellen en toepassen van een aantal regels, structuren en taalphenomenen is noodzakelijk. Het komt er dan op aan deze grammaticale fenomenen zoveel mogelijk op een communicatieve manier te presenteren en in te oefenen. De leraar volgt daarbij het best de <b>inductieve leerweg</b>: uitgaande van authentieke voorbeelden probeert hij de leerlingen de systematiek achter bepaalde taalverschijnselen te laten ontdekken. De toepassingen die hij daaraan koppelt stellen niet de grammaticale structuur op zich centraal, maar wel de communicatieve situatie waarin de structuur wordt gebruikt. Deze communicatieve benadering leidt dan uiteindelijk naar de formulering van grammaticaregels die zo eenvoudig en eenduidig mogelijk zijn (bijv. in de vorm van formules of schema's met goede typevoorbeelden). Het mag zeker nooit de bedoeling zijn om een volledig lesuur of meerdere lessen na elkaar vol te proppen met grammaticale theorie en weinig motiverende toepassingen of driloefeningen.</li> <li>▪ Er is reeds heel wat <b>grammaticasoftware</b> op de markt. Het gebruik ervan heeft het</li> </ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>voordeel dat het meer flexibiliteit biedt, individuele vooruitgang mogelijk maakt en feedback geeft en de leerlingen helpt evolueren naar autonome controle van hun taalbeheersing. Bij de keuze van grammaticasoftware moet echter even omzichtig omgesprongen worden als bij de gedrukte leerpakketten. De toepassingen moeten voldoende gecontextualiseerd zijn en aansluiten bij het reële taalgebruik.</p>
	<p><b>2.2 Woordenschat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voor spreken en schrijven gaat het om te beheersen woordenschat op lange termijn. De leerlingen moeten de woorden die aan bod komen tijdens de spreek- en schrijfp opdrachten actief beheersen. Onder de functionele kennis is er ook een richtlijn opgenomen wat het aantal woorden betreft. Woorden, collocaties, uitdrukkingen ... worden aangeleerd in een context die aansluit bij een bepaald woordveld (zie functionele kennis 26) of een bepaalde taalhandeling (zie functionele kennis 27). Als de leerling immers merkt dat hij het nieuwe vocabularium nodig heeft om te kunnen functioneren (bijv. iets bestellen, afrekenen, ...), zal hij ook eerder geneigd zijn die woordenschat te verwerven. Om bij de woordenschatuitbreiding eentonigheid te vermijden is het wenselijk te streven naar een grote afwisseling van didactische werkvormen.</li> <li>▪ Vertalingen van moeilijke woorden in luister- en leesteksten worden als 'Verstehenshulpe' aangeboden zodat de leerlingen de teksten kunnen begrijpen. Deze woorden zijn niet bestemd voor de langetermijnkennis. Het mag niet de bedoeling zijn dat de leerlingen deze woorden moeten leren.</li> <li>▪ Als nieuwe woordenschat wordt aangebracht in een leestekst, komt het er vooral op aan het leesplezier van de leerlingen niet te bederven door uitvoerige woordverklaring. De leerlingen moeten ervan bewust gemaakt worden dat ze niet alle woorden moeten verstaan om een tekst te begrijpen en bijgevolg moeten niet alle ongekende woorden in een tekst worden uitgelegd. De leerlingen moeten (zoals vermeld bij 1.2. Lezen) vertrouwd worden gemaakt met <b>woordraadstrategieën</b>. Zo leren zij op welke manieren de vermoedelijke betekenis van een onbekend woord kan worden achterhaald. Dit kan o.m. door gebruik te maken van het globale begrip van de tekst en van de context waarin het onbekende woord staat of door uit de vorm van het woord zelf de betekenis af te leiden. Zij moeten ook leren maximaal te profiteren van de verwantschap tussen het Duits en het Nederlands. Indien leerlingen reeds in de tweede graad kennis hebben gemaakt met woordraadstrategieën, oefenen zij deze vaardigheden in de derde graad verder in.</li> <li>▪ De substantieven worden het best met lidwoord en meervoud aangeleerd, de werkwoorden met de infinitief.</li> <li>▪ Om de autonome leervaardigheid van de leerlingen te ontwikkelen kan het ook nuttig zijn ze te leren werken met <b>woordenboeken</b>. Naast de gedrukte edities bestaan van de meeste woordenboeken reeds elektronische versies en op het internet is een veelvoud van on-linewoordenboeken beschikbaar. Het voordeel van elektronische woordenboeken is niet zodanig dat ze gebruikers toelaten om de betekenis van woorden op een computer op te zoeken, maar dat ze voor nieuwe manieren zorgen om naar woorden te kijken en ermee te werken. Ze bieden de mogelijkheid om aan de leerlingen verschillende soorten gerichte zoekopdrachten te geven. Ze laten in de meeste gevallen ook de uitspraak horen en bieden, in verschillende mate, grammaticale informatie aan, en exploiteren links tussen foto's en woorden of hyperlinks binnen in de tekst. Bovendien kunnen via integratie met andere computertoepassingen woorden, definities en voorbeelden gekopieerd en geplakt worden in een document.</li> </ul>
	<p><b>2.3 Kennis van land, volk en instellingen (Landeskunde)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Landeskunde mag zeker niet worden verengd tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch voor de Duitstalige cultuur worden ervaren. Het onderwijs van 'kennis van land, volk en instellingen' moet de leerlingen inzicht verschaffen in de Duitstalige cultuur en moet bijdragen tot hun <b>intercultu-</b></li> </ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p><b>rele competentie.</b> Respect voor de Duitstalige cultuur en de vaardigheid om ze aan hun eigen cultuur te relateren zijn daar de belangrijkste aspecten van. Het gaat immers minder om kennis dan om bewustmaking: inzicht in nut en belang, kennismaking met gewoonten en dagelijkse omgang in het besef van de overeenkomsten, maar ook van de verschillen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bij hun receptieve omgang met de Duitse taal maken de leerlingen kennis met een aantal aspecten van de Duitstalige wereld. Ook tijdens hun reproductieve spreek- en schrijfp opdrachten komen de leerlingen in contact met een aantal levensechte dagelijkse situaties uit het gewone Duitstalige leven. Landeskunde wordt impliciet aangebracht via de vaardigheden.</li> <li>▪ Zoals hierboven vermeld, is het niet in de eerste plaats de bedoeling dat leerlingen feitenkennis over de Duitstalige landen verwerven. Door een doordachte keuze van thema's en teksten probeert de leraar hun interesse op te wekken voor het maatschappelijke leven in Duitstalige landen. De leerlingen maken kennis met de Duitstalige socio-culturele wereld en krijgen inzicht in de overeenkomsten en verschillen met de eigen cultuur en met andere culturen. Zo draagt Landeskunde bij tot de ontwikkeling van de interculturele competentie van de leerlingen. Landeskunde mag zich niet beperken tot kennismaking met ons buurland Duitsland. Ook aspecten van het socio-culturele leven in de andere Duitstalige gebieden moeten aan bod komen.</li> <li>▪ Het intercultureel aspect van het taalleren komt op een unieke manier aan bod op het internet. Het 'world wide web' biedt ideale kansen om echte communicatie over de nationale grenzen heen te realiseren en bevat een schat aan informatiebronnen met betrekking tot de culturele component van de landen waar het Duits als moedertaal gebruikt wordt. Door de openheid van het web krijgen de leerlingen de kans om interculturele ervaringen op een authentieke manier te leren beleven. Essentieel is wel dat de leraar de leerlingen zoals altijd stuurt bij het surfen op het net. Het mag geen vrijblijvende activiteit worden waardoor de doelstellingen uit het oog worden verloren maar een <b>taakgerichte werkvorm</b> met precieze opdrachten.</li> <li>▪ De nieuwsgierigheid van de leerlingen voor de socio-culturele aspecten van de Duitstalige wereld kan worden gewekt door het oproepen van een "Duitse sfeer" in de klas. Wandkaarten, affiches, foto's, knipsels en andere visuele hulpmiddelen in het vaklokaal zijn daartoe nuttige instrumenten. De leraar kan de leerlingen ook regelmatig actief laten deelnemen aan de socio-culturele aankleding van het vaklokaal door hen bijvoorbeeld liedjesteksten en ander materiaal van hun favoriete Duitstalige muziekgroepen te laten meebrengen en op te hangen. Indien de uitrusting van het lokaal uitnodigend is en uitstraling geeft aan het vak Duits, zal ook de motivatie van de leerlingen om Duits te leren aanzienlijk worden verhoogd. Het spreekt natuurlijk voor zich dat ook een didactische uitstap naar Duitsland of naar de Oostkantons tot de mogelijkheden behoort om het enthousiasme van de leerlingen te stimuleren.</li> </ul>
3	<p><b>DIFFERENTIATIE</b></p> <p>Klassen worden vaak als één groep gezien en aangesproken. Ze vormen echter zelden een homogene groep en hebben vaak verschillende vaardigheden en interesses waardoor differentiatie en individualisering een noodzaak worden. Enerzijds mogen zwakke leerlingen niet overbelast of ontmoedigd worden en anderzijds moeten meer begaafden extra gestimuleerd worden. Differentiatie en individualisering laten toe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ verschillen op te vangen die voortkomen uit het eventueel samenzetten van meerdere studierichtingen (externe differentiatie);</li> <li>▪ oog te hebben voor individuele verschillen in aanleg, leertijd, werktempo, voorkennis, motivatie en niveau (interne differentiatie);</li> <li>▪ achterstand en lacunes weg te werken, ontoereikende assimilatie te remediëren en, tenslotte, begaafde leerlingen de gelegenheid te bieden een taalkennis te verwerven die, in verhouding tot hun begaafdheid en hun inspanningen, verder reikt dan de in dit leerplan gestelde minimumeisen.</li> </ul>



Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>Er bestaat een groot aanbod van educatieve software met leer- en oefenprogramma's die aan de specifieke noden van de leerling aangepast zijn en dus bijzonder geschikt zijn voor binnenklasdifferentiatie. Het gebruik ervan heeft bovendien het voordeel dat het meer flexibiliteit biedt, individuele vooruitgang mogelijk maakt en feedback geeft en de leerlingen helpt evolueren naar autonome controle van hun taalbeheersing. Er moet echter even omzichtig mee worden omgesprongen als bij de gedrukte leerpakketten. De toepassingen moeten voldoende gecontextualiseerd zijn en aansluiten bij het reële taalgebruik.</p> <p><b>3.1 Differentiatie van de didactische strategieën</b></p> <p>De werkvormen behoren gevarieerd uitgewerkt en aan het doelpubliek aangepast te worden. Indien bepaalde leerlingen de basisleerstof niet volledig beheersen, moeten zij de kans krijgen om te herhalen. De anderen kunnen ondertussen de leerstof verder uitdiepen en overgaan tot een hoger gebruiksniveau van reproductieve over geleide tot autonome productie. Sterke leerlingen uit het leerproces sluiten is niet verantwoord. Ze kunnen een meerwaarde betekenen voor de groep.</p> <p><b>3.2 Differentiatie van de leeractiviteit</b></p> <p>In het kader van het opvoeden tot mondigheid moet elke leerling de kans krijgen een eigen leergedrag te ontwikkelen en dit op basis van voorkennis. Variatie in de aangeboden activiteiten draagt hiertoe bij (receptief, productief, mondeling, schriftelijk, werken per twee en groepswork). Hier stimuleren we de positieve interactie tussen de leerlingen door de groepen heterogeen samen te stellen. Het gebruik van de computer biedt zeer soepele mogelijkheden tot het ontwikkelen van aangepaste individualisering, zelfevaluatie en remediëringsoefeningen. Remediërende huislektuuropdrachten zijn eveneens een middel tot differentiatie. De leraar kan natuurlijk in de eerste plaats differentiëren door de leerlingen te begeleiden in hun keuze van boeken.</p>
4	<p><b>GEBRUIK VAN HET NEDERLANDS</b></p> <p>De voertaal in de lessen is het Duits. De leraar gebruikt consequent het Duits en hij verwacht van zijn leerlingen dat ze hun vragen en reacties ook zoveel mogelijk in het Duits formuleren. In de eerste helft van het eerste leerjaar van de derde graad moet de leraar zich echter mild opstellen, indien leerlingen geen Duits hebben gevolgd in de tweede graad. Teruggrijpen naar het Nederlands mag slechts gebeuren als daardoor het verwervingsproces bevorderd wordt. Dit kan bijv. het geval zijn bij het verwerven van functionele kennis m.b.t. de grammatica. Bij de woordverklaring bepaalt de leerkracht of hij al dan niet een beroep doet op het Nederlands. Als een direct begrijpelijke formulering in het Duits niet kan, neemt hij zijn toevlucht tot vertalen. Soms kan het interessant zijn de leerlingen te wijzen op taalverschijnselen die in het Duits verschillen van het Nederlands. Bij de behandeling van woordenschat mag niet nagelaten worden de 'falsche Freunde' onder hun aandacht te brengen. Ook het contrastief gebruik van grammaticale fenomenen (bijv. het gebruik van de tijden) moet binnen een zinvolle context aan bod komen.</p>
5	<p><b>TOLERANTIE TEGENOVER DE FOUT</b></p> <p>Er moet naar een evenwicht gezocht worden tussen vlotheid en nauwkeurigheid in de expressie. De correctie van fouten mag geen storend of demotiverend element worden voor de vlotheid van de communicatie. Fonetische en grammaticale correctheid mogen de spontaneïteit immers niet afremmen. Vanuit een communicatief standpunt heeft de leraar een grote tolerantie tegenover de fout zodra hij de leerling begrijpt of wanneer de boodschap overkomt.</p> <p>Fouten zijn normaal en hoeven zeker niet steeds gesanctioneerd te worden. Ze dienen beschouwd te worden als noodzakelijke stappen in een leerproces. Fouten verbeteren is uiteraard nodig, maar in een andere lesfase dan in het communicatieve praten, luisteren, lezen en schrijven. Door de verbetering collectief en los van het communicatief gebeuren aan te pakken, stelt men de maker van de fout gerust en verliest de fout haar verlamdend effect. Door de leerlingen er verder op te wijzen dat het maken van fouten een essentieel onderdeel is van het leerproces kan de leraar hun vrees om fouten te maken en hun schaamte wegne-</p>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	men en hun spreekbereidheid en spreekdurf bevorderen.
6	<p><b>DOCUMENTEN VAN DE LERAAR</b></p> <p><b>6.1 Leerplan versus hand- en werkboek</b></p> <p>De leerkrachten zijn vrij in de keuze van hand- en werkboeken en ander didactisch materiaal. Het spreekt vanzelf dat ze deze boeken vooraf moeten onderwerpen aan een grondige analyse, waarbij ze nagaan in hoeverre het hand- en werkboek de doelstellingen van het leerplan realiseren. Niet het handboek, maar wel het leerplan heeft prioriteit. Een handboek is slechts een hulpmiddel om de leerplandoelstellingen te realiseren.</p>
	<p><b>6.2 Agenda</b></p> <p>De agenda bevat relevante informatie die voor de taakuitvoering van de leraar noodzakelijk is. Dit houdt onder meer in:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o datum, lestijd, klas(sen),</li> <li>o leerinhouden,</li> <li>o opgaven (toetsen en taken) voor de leerlingen.</li> </ul>
	<p><b>6.3 Lesvoorbereidingen</b></p> <p>Het is zeer belangrijk dat de leraar voor elke les weet welke leerplandoelstellingen hij wil realiseren en welke didactische werkvormen hij daarvoor zal gebruiken. Hij improviseert niet, maar stemt zijn didactisch handelen doelgericht af op de realisatie van het leerplan. Als hij zijn leerlingen bovendien vooraf duidelijk maakt welke lesdoelstellingen hij wil nastreven verhoogt hij de transparantie van zijn onderwijs en wekt hij hun interesse. Duidelijk geformuleerde lesdoelstellingen hebben doorgaans een positieve invloed op het leerresultaat bij leerlingen.</p> <p>Bij het maken van lesvoorbereidingen bezint de leraar zich over volgende punten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o wat zijn mijn lesdoelstellingen? (in overeenstemming met het leerplan)</li> <li>o met welke leerinhouden wil ik mijn lesdoelstellingen realiseren?</li> <li>o welke didactische werkvormen zal ik daarvoor hanteren? (welke didactische werkvormen zijn, gezien het doel en de leerinhouden, het meest geschikt?)</li> <li>o welke didactische hulpmiddelen zal ik daarvoor inschakelen?</li> <li>o welke groeperingsvormen zijn het meest geschikt?</li> </ul> <p>Voor de lesvoorbereiding staan – dankzij de informatie- en communicatietechnologie – allereerste informatiebronnen ter beschikking die het de leraar gemakkelijk maken geschikte thema's of taalmateriaal in allerlei presentatievormen en voorbeelden te vinden. Via het internet is authentiek taalmateriaal in geschreven en gesproken vorm en met beeld gemakkelijk toegankelijk.</p>
	<p><b>6.4 Jaar(vorderings)plan: een nuttig instrument voor een efficiënt tijdsgebruik</b></p> <p>Een jaar(vorderings)plan is geen louter administratief document, dat enkel dient om voor te leggen aan directie, inspectie of begeleiding. Het is een uitgewerkt ontwerp waarin de leerplandoelstellingen en leerinhouden die in dit graadleerplan beschreven zijn, evenwichtig worden verdeeld over het schooljaar. Om te waken over de continuïteit van het leerplan en de horizontale en verticale samenhang te verzekeren alsook om de leerstof en leerdoelen van elk leerjaar af te bakenen, worden jaarplannen het best opgesteld in samenspraak en overleg met de collega's van de vakgroep.</p> <p>Een goed en werkzaam jaarplan dient te worden gezien als een duidelijke synopsis van de leerstof die binnen een schooljaar zal worden gerealiseerd. Het is een middel om het time management op jaarbasis op een oordeelkundig gestructureerde manier te organiseren. Bij het begin van het schooljaar fungeert dit document als ruggengraat voor de verdere ontwikkeling van een jaar(vorderings)plan. Het afgewerkte jaar(vorderings)plan biedt tevens een over-</p>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>zicht van de behandelde leerstof.</p> <p>De structurering veronderstelt enige flexibiliteit waarbij kan worden ingespeeld op de actualiteit, onverwachte omstandigheden ... Het is raadzaam dat dit werkinstrument jaarlijks wordt geëvalueerd en bijgestuurd en dat men bijgevolg gebruik maakt van ervaringen van het verleden: een jaarplan is immers een dynamisch document.</p> <p>Vanzelfsprekend worden niet alleen de vier vaardigheden en de functionele kennis in het jaar(vorderings)plan opgenomen wanneer die aan bod komen maar ook toetsen, taken en projectopdrachten tenzij deze op de lesvoorbereidingen worden vermeld. Het - weliswaar summier -vermelden van de gehanteerde didactische werkvormen en het gebruik van de didactische hulpmiddelen verhoogt de transparantie van het jaar(vorderings)plan en verschaft de leraar een overzicht van zijn onderwijs om, indien nodig, tijdig bij te sturen.</p> <p>Dit leerplan wil geen expliciet model van jaar(vorderings)plan voorschrijven of opleggen. Het behoort immers tot de pedagogische vrijheid van de vakgroepen van een school of scholengroep om een model te ontwerpen dat het beste aansluit bij hun visie op het leerplan. Het op de website van de Pedagogische Begeleidingsdienst opgenomen model is slechts een voorbeeld en mag niet worden opgevat als een verplichting.</p>
	<p><b>6.5 Evaluatieschrift</b></p> <p>Het evaluatieschrift is een essentieel document waarin de leraar – cijfermatig en verbaal – alle evaluatiegegevens inventariseert. Hij beperkt zich daarbij niet tot gegevens i.v.m. de functionele kennis, maar hij maakt ook aantekeningen i.v.m. het beheersingsniveau van de vaardigheden (zowel de receptieve als de productieve) en de evaluatie van attitudes (zie hoofdstuk 'Evaluatie'). Aangezien het evaluatieschrift naast de rapportcijfers ook de commentaar op het rapport en de eventuele remediëring bevat, is het een onmisbaar document op ouderavonden, klassenraden en bij eindbeslissingen. Wat de vaardigheden betreft is het aangewezen om per rapportperiode alle vaardigheden in te oefenen en te toetsen.</p>
7	<p><b>DOCUMENTEN VAN DE LEERLING</b></p> <p><b>7.1 Agenda</b></p> <p>Naast een bron van informatie voor de leerling, waarin hij zijn leerstof, opdrachten en resultaten van toetsen en taken noteert, is de leerlingenagenda een zeer belangrijk communicatiekanaal met de ouders. Via de agenda kan de leraar de ouders permanent informeren over de vorderingen en prestaties van hun kinderen. Hij laat de leerlingen de behaalde cijfers in hun agenda inschrijven, parafeert deze en noteert zelf duidelijke veranderingen in het leergedrag, remediëringsopdrachten en inhaallessen. Door de agenda als een adequaat communicatiemiddel te gebruiken komen de ouders niet voor verrassingen te staan en worden betwistingen vermeden. De leraar ziet er regelmatig op toe dat de leerlingen hun agenda net en volledig invullen en zorgt er zelf voor dat de lesonderwerpen voldoende worden afgebakend. Indien het gaat om grote klasgroepen volstaat het om slechts een paar agenda's per week na te kijken.</p>
	<p><b>7.2 Notities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In de notities van de leerlingen wordt de leerstof op overzichtelijke wijze geordend. De leraar verstrekt in het begin van het schooljaar duidelijke instructies i.v.m. een <b>goede indeling</b>. De wijze waarop de leerstof in de notities wordt ingedeeld kan het voorwerp zijn van overleg in de vakgroep Duits of Moderne Vreemde Talen. Eenvormigheid over de jaren en graden heen bevordert immers de transparantie voor de leerlingen. De leraar ziet toe op de kwaliteit van de notities door occasionele controle op netheid, volledigheid en correcte taal. Hij onderstreept eventuele fouten en hiaten en parafeert het nagelezen deel. De leerling verbetert de fouten en biedt zijn notities nadien spontaan ter controle aan de leraar aan. Indien het gaat om grote klasgroepen volstaat het om slechts de notities van een paar leerlingen per week na te kijken.</li> </ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Toetsen, taken en projectopdrachten</b> worden bij voorkeur bij de notities gevoegd met het oog op het voorbereiden van de eindproeven. Projectopdrachten kunnen echter ook worden opgeborgen in een kast in het vaklokaal omwille van de omvang van het werk (indien het bijv. een groepswerk betreft).</li> <li>▪ Teneinde met de leerlingen duidelijke afspraken te maken is het aanbevolen om een blad met <b>studieafspraken</b> aan de notities toe te voegen, dat door de leerling en de ouders wordt ondertekend. Deze kunnen praktische informatie bevatten omtrent indeling leerstof, evaluatie, notities, handboeken, opdrachten, huislectuur, enz. en worden - met het oog op de uniformiteit binnen het vak - het best door de vakgroep geformuleerd. Leerlingen hebben immers nood aan duidelijke richtlijnen en structuren. Dit blad met studieafspraken dient in het begin van het schooljaar te worden uitgedeeld en besproken met de leerlingen. Het is raadzaam dat dit document jaarlijks wordt geëvalueerd en bijgestuurd en dat men bijgevolg gebruik maakt van ervaringen van het verleden: een blad met studieafspraken zou immers -zoals een jaarplan- een dynamisch document moeten zijn.</li> </ul>
8	<p><b>VAKGROEPWERKING</b></p> <p>Vaak is er in een school slechts één leraar Duits en lijkt vakgroepwerking overbodig. Toch is het raadzaam dat leraren Duits aansluiting zoeken bij de vakgroepen van de andere moderne vreemde talen. Aangezien de communicatieve didactiek in de verschillende moderne vreemde talen dezelfde is en heel wat leerplandoelstellingen gelijklopend zijn, verdwijnen op school best de muren tussen de taalvakken en zijn taalleraren zeker gebaat bij het plegen van vakoverschrijdend overleg in een gemeenschappelijke vakgroep voor Moderne Vreemde Talen.</p> <p>Opdat de vakgroepwerking efficiënt zou verlopen is het aangewezen om een vakcoördinator te kiezen, voor iedere vergadering een agenda op te stellen en de gemaakte afspraken in een formeel verslag vast te leggen. Bij het begin van de volgende vergadering wordt dan best nagegaan en kort opgetekend hoe de gemaakte afspraken zijn verlopen. De verslaggever zorgt ervoor dat alle leden zo snel mogelijk een kopie van het verslag ontvangen en dat er rekening wordt gehouden met eventuele op- of aanmerkingen vooraleer de definitieve versie van het verslag aan alle leden en aan de directie wordt overhandigd. Om de communicatie met de directie te bevorderen, kan de vakcoördinator belangrijke beslissingen mondeling toelichten. Nieuwe collega's hebben ook baat bij dergelijke verslagen. Het is een uitstekende manier om snel en efficiënt wegwijs te geraken in een nieuwe school. Het op de website van de Pedagogische Begeleidingsdienst opgenomen model voor zo'n verslag is echter slechts een voorbeeld en mag niet worden opgevat als een verplichting.</p> <p>Enkele voorbeelden van items die tijdens een vakgroepvergadering kunnen worden besproken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ de leerlijn over de jaren en graden heen (longitudinaliteit);</li> <li>▪ concrete afspraken i.v.m. de selectie van grammatica en taalhandelingen binnen de graad;</li> <li>▪ vakoverschrijdende eindtermen;</li> <li>▪ keuze en gebruik van leermiddelen (hand- en werkboeken, didactische uitrusting);</li> <li>▪ inrichting vaklokaal;</li> <li>▪ nascholingsbeleid;</li> <li>▪ organisatie extra-pedagogische activiteiten (intra- en extra-muros);</li> <li>▪ organisatie van de huislectuur en opvolging van de lectuurlijsten over de graden;</li> <li>▪ organisatie van toetsen;</li> <li>▪ het belang van taal tijdens schriftelijke overhoringen;</li> <li>▪ organisatie van de mondelinge proef;</li> </ul>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ indeling notities van de leerlingen;</li> <li>▪ integratie van ICT;</li> <li>▪ studieafspraken met de leerlingen;</li> <li>▪ didactische vernieuwingen (n.a.v. vakliteratuur of nascholing).</li> </ul> <p>De vakgroep kan ook gebruikmaken van een document dat werd ontwikkeld om inspiratie op te doen of om de werking van de vakgroep te optimaliseren, met name 'een zelfevaluatie-instrument voor leerkrachten Duits'. Dit document kan kosteloos worden verkregen bij de Pedagogische Begeleidingsdienst.</p> <p>Het 'zelfevaluatie-instrument voor leerkrachten Duits', is uitsluitend bestemd voor leerkrachten die de eigen aanpak willen toetsen en willen werken aan een permanent proces van zelfreflectie. Het is een referentiekader om de pedagogisch-didactische kwaliteiten van de leerkrachten te ondersteunen via zelfevaluatie en ze optimaal te laten renderen in hun dagelijkse klas- en schoolpraktijk.</p> <p>Bovendien wil dit instrument een onderdeel zijn van het proces van zelfevaluatie dat in vele scholen op gang komt; het beoogt in het kader van integrale kwaliteitszorg bij te dragen tot het zelfevaluerend vermogen van leraren en scholen.</p> <p>Het is dus geenszins bedoeld als een soort vademecum voor de goede leraar. Ervaren leraren kunnen het beschouwen als een checklist om het eigen functioneren te analyseren, te evalueren en eventueel bij te sturen. Gezien de uitgebreide vraagstelling is het misschien aangewezen de vragen niet na elkaar maar per onderdeel op te lossen.</p> <p>Beginnende leraren mogen zich niet laten afschrikken door de omvang van dit referentiekader. Vooral voor hen is dit instrument bedoeld als een leidraad om hen te helpen bij hun eerste stappen in het onderwijs. Een goede leraar (Duits) worden is immers een langdurig proces. Het is evenmin de bedoeling dat dit document een instrument wordt voor directies om leerkrachten Duits te evalueren.</p> <p>Dit leerplan wil de pedagogische vrijheid van de scholen respecteren en laat een aantal belangrijke opties (vooral i.v.m. evaluatie) over aan de vakgroepen. Het is de bedoeling dat de vakgroepen deze vrijheid aangrijpen om hun stempel te drukken op de concrete pedagogisch-didactische invulling van hun vak door – na gezamenlijk overleg – doordachte keuzes te maken m.b.t.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ het aantal en de aard van de projectopdrachten;</li> <li>▪ de puntenverdeling tussen de verschillende examenonderdelen;</li> <li>▪ evaluatiecriteria voor productieve vaardigheden;</li> <li>▪ het aantal te lezen boekjes en/of artikels voor huislectuur bovenop het minimumaantal (zie 1.2. Lezen: huislectuur);</li> <li>▪ de opmaak van het jaarvorderingsplan.</li> </ul> <p>Het spreekt vanzelf dat deze vrijheid niet mag leiden tot een minimalistische aanpak. De gemaakte keuzes moeten pedagogisch gefundeerd zijn en gemotiveerd worden in een formeel verslag en eventueel opgenomen worden in het schoolwerkplan en/of het schoolreglement. De eerste vier aspecten kunnen ook worden opgenomen in het blad met studieafspraken om een zo transparant mogelijk evaluatiebeleid te voeren.</p>
9	<p><b>DE TAALKLAS</b></p> <p>Indien scholen een krachtige leeromgeving voor het onderwijs van vreemde talen willen creëren, dan zullen zij ernaar streven om voor iedere taal over een goed uitgeruste taalklas te beschikken. Een moderne taalklas is een <b>multifunctioneel communicatiecentrum</b> dat de leraar in staat stelt tijdens een zelfde lestijd gevarieerde werkvormen te gebruiken. Dit veronderstelt ruimte, een flexibele klasopstelling en de aanwezigheid van alle noodzakelijke leermiddelen in de taalklas zelf (zie hoofdstuk 'Minimale materiële vereisten'). Als een leraar didactisch materiaal moet verhuizen van het ene lokaal naar het andere, werkt dat demotiverend. Het remt bovendien het gebruik ervan af.</p>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>Door haar <b>aankleding</b> moet de taalklas ook bijdragen tot de socio-culturele competentie van de leerlingen. Wandkaarten, posters, foto's, knipsels en andere visuele hulpmiddelen die de cultuur van de Duitstalige gebieden evoceren en de aanwezigheid van kranten, tijdschriften, folders en andere authentieke documenten maken van de taalklas een ruimte die het intercultureel bewustzijn van de leerlingen stimuleert en hen motiveert om Duits te leren.</p> <p>Aangezien de <b>integratie van ICT</b> in het taalonderwijs een belangrijke doelstelling van dit leerplan is, moeten de leraren Duits vlot kunnen beschikken over computers. Of die computers opgesteld staan in de taalklas zelf of in een apart multimedialokaal, is een keuze die de school maakt. In het beste geval beschikt de school over beide mogelijkheden. Zo kunnen leerlingen profiteren van de voordelen van de twee systemen. Als de computers aanwezig zijn in de taalklas zelf zijn ze flexibel inzetbaar (bijv. voor remediëring) zonder dat de leerlingen de klas moeten verlaten en de leraar het multimedialokaal moet reserveren. De drempel om met de computer te werken ligt dan lager omdat het gebruik ervan een geïntegreerd onderdeel wordt van de klaspraktijk. Als de computers geïnstalleerd zijn in een speciaal uitgerust multimedialokaal, krijgen alle leerlingen de kans om met de computer te werken wat de mogelijkheden tot samenwerking, communicatie en interactie tussen de leerlingen verhoogt.</p>
10	<p><b>ZELFSTANDIG WERKEN EN HET OVUR-SCHEMA</b></p> <p>Wanneer leerlingen <b>projectopdrachten</b><sup>5</sup> uitvoeren, werken ze grotendeels zelfstandig. Bij <b>zelfstandig werken</b> bepaalt de leraar echter nog in grote mate de opdrachten en de wijze waarop ze worden uitgevoerd. De leerlingen voeren, gestuurd door de leraar of door de instructie, zelfstandig de taken uit.</p> <p>De leraar organiseert nog alle leeractiviteiten, zo efficiënt en effectief mogelijk. Hij geeft aan welke stappen de leerlingen in het leerproces dienen te zetten: van <b>Oriënteren</b> over <b>Vorbereiden</b> naar <b>Uitvoeren</b> en <b>Reflecteren</b> (OVUR). Hij is nog in hoofdzaak verantwoordelijk voor het leerproces van de leerling die de taak uitvoert. Zelfstandig werken is een <i>voorwaarde</i> tot zelfstandig leren, maar een te hoge frequentie kan het zelfstandig leren belemmeren! De leraar blijft in deze situatie immers nog steeds sturen.</p> <p>Bij de <b>evaluatie</b> van de projectopdrachten kijkt de leraar niet alleen naar het eindproduct, maar ook naar de werkwijze. De leraar evalueert dus <b>permanent</b>.</p> <p>De projectopdracht moet beschouwd worden als een oefening in probleemoplossend, dus strategisch handelen. De achtereenvolgende fasen die de leerling daarbij doorloopt, worden weergegeven in het OVUR-schema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zich oriënteren op de projectopdracht;</li> <li>▪ de projectopdracht voorbereiden;</li> <li>▪ de projectopdracht uitvoeren;</li> <li>▪ reflecteren op het proces en het product.</li> </ul> <p>De leerlingen stellen dus vragen als:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voor wie maak ik deze projectopdracht?</li> <li>▪ Welke bedoeling heb ik?</li> <li>▪ Wat weet ik (al) om met het schrijven te kunnen beginnen en wat moet ik nog (even) opzoeken?</li> <li>▪ Welke bronnen zijn geschikt?</li> <li>▪ Welk taalregister gebruik ik? Wat is de gepaste toon?</li> <li>▪ Welke lay-out is het meest geschikt voor deze projectopdracht (tekst)?</li> </ul>

<sup>5</sup> Zie hoofdstuk 'Evaluatie': Taken

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welke moeilijkheden ondervind ik bij het schrijven van de tekst (onderdeel schrijfvaardigheid)? Zijn spelling en zinsbouw in orde? Ben ik tevreden met het resultaat? Wat kan ik nog bijschaven of corrigeren?...</li> </ul> <p>De projectopdracht kan volgende zaken inhouden:</p> <p>Oriënteren: a. de opgave; b. de evaluatiecriteria.</p> <p>Vorbereiden: a. de brainstorming of analyse van het onderwerp; b. de selectie en ordening van de ideeën uit a; c. een eerste werkplan (randvoorwaarden, planning...); d. de documentatiemap met materiaal.</p> <p>Uitvoeren: a. een logboek met allerlei bedenkingen bij het opzoeken, het verwerken en het schrijven; b. de kladversies; c. het commentaar van een of meerdere klasgenoten; d. de eindversie.</p> <p>Reflecteren: a. een voorspelling van het cijfer aan de hand van de opgegeven criteria; b. de reflectie op het resultaat en de werkwijze.</p>
11	<p><b>ICT - ALGEMEEN</b></p> <p><b>1 Wat?</b></p> <p>Onder ICT verstaan we het geheel van computers, netwerken, internetverbindingen, software, simulatoren, etc. Telefoon, video, televisie en overhead worden in deze context niet expliciet meegenomen.</p> <p><b>2 Waarom?</b></p> <p>De recente toevloed van informatie maakt levenslang leren een noodzaak voor iedereen die bij wil blijven. Maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen wijzen op het belang van het verwerven van ICT. Enerzijds speelt het in op de vertrouwdheid met de beeldcultuur en de leefwereld van jongeren. Anderzijds moeten jongeren niet alleen in staat zijn om nieuwe media efficiënt te gebruiken, maar is ICT ook een hulpmiddel bij uitstek om de nieuwe onderwijsdoelen te realiseren. Het nastreven van die competentie veronderstelt onderwijsvernieuwing en aangepaste onderwijsleersituaties. Er wordt immers meer en meer belang gehecht aan probleemoplossend denken, het zelfstandig of in groep leren werken, het kunnen omgaan met enorme hoeveelheden aan informatie,...</p> <p>In bepaalde gevallen maakt ICT deel uit van de vakinhoud en is ze gericht op actieve beheersing van bijvoorbeeld een softwarepakket binnen de lessen informatica. In de meeste andere vakken of bij het nastreven van vakoverschrijdende eindtermen vervult ICT een ondersteunende rol. Door de integratie van ICT kunnen leerlingen immers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- het leerproces zelf in eigen handen nemen;</li> <li>- zelfstandig en actief leren omgaan met les- en informatiemateriaal;</li> <li>- op eigen tempo werken en een eigen parcours kiezen (differentiatie en individualisatie).</li> </ul> <p><b>3 Hoe te realiseren?</b></p> <p>In de eerste graad van het SO kunnen leerlingen adequaat of onder begeleiding elektronische informatiebronnen raadplegen. In de tweede en nog meer in de derde graad kunnen de leerlingen "spontaan" gegevens opzoeken, ordenen, selecteren en raadplegen uit diverse informatie-</p>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>bronnen en –kanalen met het oog op de te bereiken doelen.</p> <p>Er bestaan verschillende mogelijkheden om ICT te integreren in het leerproces.</p> <p>Bepaalde programma’s kunnen het inzicht verhogen d.m.v. visualisatie, grafische voorstellingen, simulatie, het opbouwen van schema’s, stilstaande en bewegende beelden, demo ...</p> <p>Sommige cd-roms bieden allerlei informatie interactief aan, echter niet op een lineaire manier. De leerling komt via bepaalde zoekopdrachten en verwerkingstaken zo tot zijn eigen “gestructureerde leerstof”.</p> <p>Databanken en het internet kunnen gebruikt worden om informatie op te zoeken. Wegens het grote aanbod aan informatie is het belangrijk dat de leerlingen op een efficiënte en een kritische wijze leren omgaan met deze informatie. Extra begeleiding in de vorm van studiewijzers of instructiekaarten is een must. Om tot een kwaliteitsvol eindresultaat te komen, kunnen leerlingen de auteur (persoon, organisatie ...), de context, andere bronnen die de inhoud bevestigen en de onderzoeksmethode toevoegen. Dit zal het voor de leraar gemakkelijker maken om het resultaat en het leerproces te beoordelen.</p> <p>De resultaten van individuele of groepsopdrachten kunnen gekoppeld worden aan een mondelinge presentatie. Het softwarepakket “PowerPoint” kan hier ondersteunend werken.</p> <p>Men kan resultaten en/of informatie uitwisselen via e-mail, blackboard, chatten, nieuwsgroepen, discussiefora ... ICT maakt immers allerlei nieuwe vormen van directe en indirecte communicatie mogelijk. Dit is zeker een meerwaarde omdat ICT zo de mogelijkheid biedt om niet alleen interscolaire projecten op te zetten, maar ook om de communicatie tussen leraar en leerling (uitwisselen van cursusmateriaal, planningsdocumenten, toets- en examenvragen ...) en leraren onderling (uitwisseling lesmateriaal) te bevorderen.</p> <p>Sommige programma’s laten toe op graduele niveaus te werken. Ze geven de leerling de nodige feedback en remediëring gedurende het leerproces (= zelfreflectie en -evaluatie).</p>
12	<p><b>BEGELEID ZELFGESTUURD LEREN - ALGEMEEN</b></p> <p><b>1 Wat?</b></p> <p>Met begeleid zelfgestuurd leren bedoelen we het geleidelijk opbouwen van een competentie naar het einde van het secundair onderwijs, waarbij leerlingen meer en meer het leerproces zelf in handen gaan nemen. Zij zullen meer en meer zelfstandig beslissingen leren nemen in verband met leerdoelen, leeractiviteiten en zelfbeoordeling.</p> <p>Dit houdt onder meer in dat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– de opdrachten meer open worden;</li> <li>– er meerdere antwoorden of oplossingen mogelijk zijn;</li> <li>– de leerlingen zelf keuzes leren maken en die verantwoorden;</li> <li>– de leerlingen zelf leren plannen;</li> <li>– er feedback is op proces en product;</li> <li>– er gereflecteerd wordt op leerproces en leerproduct.</li> </ul> <p>De leraar is ook coach, begeleider. De impact van de leerlingen op de inhoud, de volgorde, de tijd en de aanpak wordt groter.</p> <p><b>2 Waarom?</b></p> <p>Begeleid zelfgestuurd leren sluit aan bij enkele pijlers van ons PPGO, o.m.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– leerlingen zelfstandig leren denken over hun handelen en hierbij verantwoorde keuzes leren maken;</li> <li>– leerlingen voorbereiden op levenslang leren;</li> <li>– het aanleren van onderzoeksmethodes en van technieken om de verworven kennis adequaat te kunnen toepassen.</li> </ul>



Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>Vanaf het kleuteronderwijs worden werkvormen gebruikt die de zelfstandigheid van kinderen stimuleren, zoals het gedifferentieerd werken in groepen en het contractwerk.</p> <p>Ook in het voortgezet onderwijs wordt meer en meer de nadruk gelegd op de zelfsturing van het leerproces in welke vorm dan ook.</p> <p>Binnen de vakoverschrijdende eindtermen, meer bepaald “Leren leren”, vinden we aanknopingspunten als:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keuzebekwaamheid;</li> <li>- regulering van het leerproces;</li> <li>- attitudes, leerhoudingen, opvattingen over leren.</li> </ul> <p>In onze (informatie)maatschappij wint het opzoeken en beheren van kennis voortdurend aan belang.</p> <p><b>3 Hoe te realiseren?</b></p> <p>Het is belangrijk dat bij het werken aan de competentie de verschillende actoren hun rol opnemen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de leraar als coach, begeleider;</li> <li>- de leerling gemotiveerd en aangesproken op zijn “leer”kracht;</li> <li>- de school als stimulator van uitdagende en creatieve onderwijsleersituaties.</li> </ul> <p>De eerste stappen in begeleid zelfgestuurd leren zullen afhangen van de doelgroep en van het moment in de leerlijn “Leren leren”, maar eerder dan begeleid zelfgestuurd leren op schoolniveau op te starten is “klein beginnen” aan te raden. Vanaf het ogenblik dat de leraar zijn leerlingen op min of meer zelfstandige manier laat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- doelen voorop stellen;</li> <li>- strategieën kiezen en ontwikkelen;</li> <li>- oplossingen voorstellen en uitwerken;</li> <li>- stappenplannen of tijdsplannen uitzetten;</li> <li>- resultaten bespreken en beoordelen;</li> <li>- reflecteren over contexten, over proces en product, over houdingen en handelingen;</li> <li>- verantwoorde conclusies trekken;</li> <li>- keuzes maken en die verantwoorden</li> </ul> <p>is hij al met een of ander aspect van begeleid zelfgestuurd leren bezig.</p>
13	<p><b>VOET - ALGEMEEN</b></p> <p><b>1 Wat?</b></p> <p>Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) zijn minimumdoelstellingen, die -in tegenstelling tot de vakgebonden eindtermen - niet gekoppeld zijn aan een specifiek vak, maar door meerdere vakken of onderwijsprojecten worden nagestreefd.</p> <p>De VOET worden volgens een aantal vakoverschrijdende thema's geordend: leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie, milieueducatie, muzisch-creatieve vorming en technisch-technologische vorming (alleen voor ASO).</p> <p>De school heeft de maatschappelijke opdracht om de VOET volgens een eigen visie en stappenplan bij de leerlingen na te streven (inspanningsverplichting).</p>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p><b>2      Waarom?</b></p> <p>Het nastreven van VOET vertrekt vanuit een bredere opvatting van leren op school en beoogt een accentverschuiving van een eerder vakgerichte ordening naar meer totaliteitsonderwijs. Door het aanbieden van realistische, levensnabije en concreet toepasbare aanknopingspunten, worden leerlingen sterker gemotiveerd en wordt een betere basis voor permanent leren gelegd.</p> <p>VOET vervullen een belangrijke rol bij het bereiken van een voldoende brede en harmonische vorming en behandelen waardevolle leerinhouden, die niet of onvoldoende in de vakken aan bod komen. Een belangrijk aspect is het realiseren van meer samenhang en evenwicht in het onderwijsaanbod. In dit opzicht stimuleren VOET scholen om als een organisatie samen te werken.</p> <p>De VOET verstevigen de band tussen onderwijs en samenleving, omdat ze tegemoetkomen aan belangrijk geachte maatschappelijke verwachtingen en een antwoord proberen te formuleren op actuele maatschappelijke vragen.</p> <p><b>3      Hoe te realiseren?</b></p> <p>Het nastreven van VOET is een opdracht voor de hele school, maar individuele leraren kunnen op verschillende wijzen een bijdrage leveren om de VOET te realiseren. Enerzijds door binnen hun eigen vakken verbanden te leggen tussen de vakgebonden doelstellingen en de VOET, anderzijds door thematisch onderwijs (teamgericht benaderen van vakoverschrijdende thema's), door projectmatig werken (klas- of schoolprojecten, intra- en extra-muros), door bijdragen van externen (voordrachten, uitstappen).</p> <p>Het is een opdracht van de school om via een planmatige en gediversifieerde aanpak de VOET na te streven. Ondersteuning kan gevonden worden in pedagogische studiedagen en nascholingsinitiatieven, in de vakgroepwerking, via voorbeelden van goede school- en klaspraktijk en binnen het aanbod van organisaties en educatieve instellingen.</p>
14	<p><b>ONDERZOEKSCOMPETENTIE</b></p> <p><b>1      Wat?</b></p> <p>In de specifieke eindtermen voor de verschillende polen in het ASO komt er telkens een onderdeel onderzoekscompetentie voor. Het onderdeel onderzoekscompetentie wordt geconcretiseerd in 3 specifieke eindtermen (SET). Deze SET kunnen vertaald worden naar een aantal onderzoeksvaardigheden die samen een onderzoekscyclus uitmaken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– zich oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken;</li> <li>– een onderzoeksopdracht voorbereiden, uitvoeren en evalueren;</li> <li>– de onderzoeksresultaten en conclusies rapporteren en confronteren met andere standpunten.</li> </ul> <p><b>2      Waarom?</b></p> <p>Het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden sluit aan bij het PPGO, waarbij we “streven naar de totale ontwikkeling van de persoon: kennisverwerving, vaardigheidsontwikkeling, attitudevorming met bijzondere aandacht voor een kritische en creatieve ingesteldheid ten aanzien van mens, natuur en samenleving”.</p> <p>Het nastreven van onderzoeksvaardigheden sluit aan bij de noodzaak om lerenden efficiënt en effectief te leren omgaan met de veelheid aan informatie. Meer en meer is men genoodzaakt om die informatie te kunnen omzetten van beschikbare naar bruikbare kennis.</p> <p>Het werken aan onderzoeksvaardigheden ontwikkelt het probleemoplossend vermogen van leerlingen. Het werken aan onderzoeksvaardigheden is ook een aanzet tot een wetenschappelijke attitude, nodig voor het vervolgonderwijs. Naast een kennismaking met elementaire onderzoeksvaardigheden van een bepaald wetenschapsdomein dient maximale transfer van deze vaardigheden naar andere contexten nagestreefd te worden.</p>

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken															
	<p>In het kader van de vakoverschrijdende eindtermen kan het een aangewezen sluitstuk zijn van de leerlijn “leren leren” over de drie graden heen en tevens een belangrijke bijdrage leveren aan “sociale vaardigheden”. Het werken aan onderzoeksvaardigheden geeft de school tevens mogelijkheden om aan begeleid zelfgestuurd leren te doen.</p> <p><b>3 Hoe te realiseren?</b></p> <p><b>3.1 Samenwerking tussen leraren</b></p> <p>Om de studielast van de leerlingen en de planlast van de leraren beheersbaar te houden, zijn afspraken en samenwerking met betrekking tot een aantal aspecten onontbeerlijk.</p> <p>Studielast van leerlingen, bijv.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- afspraken rond het aantal en de spreiding van de onderzoeksopdrachten;</li> <li>- transfer van vaardigheden (zie onderzoekend leren in de eindtermen van de basisvorming, bepaalde deelvaardigheden zoals verslaggeving, informatieverwerking en -verwerking, bibliografische verwerking ...);</li> <li>- voortbouwen op verworven kennis en vaardigheden.</li> </ul> <p>Planlast van de leraren, bijv.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- afspraken over wie welke deelvaardigheden realiseert;</li> <li>- gelijkgerichte didactische visie;</li> <li>- ontwikkelen van bepaalde begeleidings- en evaluatiemodellen, bijv. portfolio, logboek, zelfevaluatie ... ;</li> <li>- efficiënt gebruik van bepaalde lokalen, materialen en werkingsmiddelen;</li> <li>- afspraken over wie wat wanneer begeleidt;</li> </ul> <p><b>3.2 Een gestructureerde aanpak: het OVUR-schema</b></p> <p>Om de SET te realiseren in de verschillende polen van het ASO kan het OVUR-schema (Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren en Reflecteren) een goede leidraad zijn. In dit schema kan de onderzoekscyclus in een aantal stappen worden uitgewerkt.</p> <table border="1" data-bbox="304 1301 1449 1765"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="304 1301 1449 1348">Stappen</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="304 1348 635 1444" rowspan="2">1 Oriënteren</td> <td data-bbox="635 1348 1449 1395">Oriënteren op het onderzoeksprobleem</td> </tr> <tr> <td data-bbox="635 1395 1449 1444">Formuleren van onderzoeksvragen</td> </tr> <tr> <td data-bbox="304 1444 635 1491">2 Voorbereiden</td> <td data-bbox="635 1444 1449 1491">Maken van een onderzoeksplan</td> </tr> <tr> <td data-bbox="304 1491 635 1682" rowspan="3">3 Uitvoeren</td> <td data-bbox="635 1491 1449 1538">Verwerven van informatie</td> </tr> <tr> <td data-bbox="635 1538 1449 1585">Verwerken van informatie</td> </tr> <tr> <td data-bbox="635 1585 1449 1632">Beantwoorden van vragen en formuleren van conclusies</td> </tr> <tr> <td data-bbox="635 1632 1449 1682">Rapporteren</td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="304 1682 635 1765">4 Reflecteren</td> <td data-bbox="635 1682 1449 1765">Eigen evaluatie van het onderzoeksproces en het onderzoeksproduct</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>3.3 De onderzoeksopdracht als proces</b></p> <p>Het werken met onderzoeksopdrachten biedt mogelijkheden om procesmatig aan de ontwikkeling van onderzoekscompetentie te werken. Een onderzoeksopdracht is een (begeleid) zelfstandig onderzoek binnen een onderzoeksthema dat aansluit bij één of meerdere vakken van de pool. Hoewel de onderzoeksvaardigheden in elk vakleerplan zijn opgenomen, dienen ze niet in elk vak gerealiseerd te worden, maar afhankelijk van de onderzoeksopdracht gebeurt dit in samenspraak binnen het geheel van de pool. De concretisering gebeurt op het niveau van de vak-</p>	Stappen		1 Oriënteren	Oriënteren op het onderzoeksprobleem	Formuleren van onderzoeksvragen	2 Voorbereiden	Maken van een onderzoeksplan	3 Uitvoeren	Verwerven van informatie	Verwerken van informatie	Beantwoorden van vragen en formuleren van conclusies	Rapporteren		4 Reflecteren	Eigen evaluatie van het onderzoeksproces en het onderzoeksproduct
Stappen																
1 Oriënteren	Oriënteren op het onderzoeksprobleem															
	Formuleren van onderzoeksvragen															
2 Voorbereiden	Maken van een onderzoeksplan															
3 Uitvoeren	Verwerven van informatie															
	Verwerken van informatie															
	Beantwoorden van vragen en formuleren van conclusies															
Rapporteren																
4 Reflecteren	Eigen evaluatie van het onderzoeksproces en het onderzoeksproduct															

Nr.	Pedagogisch-didactische wenken
	<p>groep. Met betrekking tot de tweepolige studierichtingen zijn geïntegreerde projecten mogelijk. Daarin komen de onderzoeksvaardigheden uit beide polen aan bod.</p> <p>3.4 Evaluatie</p> <p>Bij de evaluatie van onderzoekscompetentie gaat het om de mate waarin de leerling de hierboven vermelde eindtermen heeft gerealiseerd. Hierbij kan de leraar het stappenplan als leidraad gebruiken. Bij elke stap zal een aantal beoordelingscriteria moeten opgesteld worden.</p> <p>3.5 Voorbeeld van een onderzoeksopdracht</p> <p>In bijlage is een voorbeeld van een uitgewerkte onderzoeksopdracht rond de noemer “Anders zijn” opgenomen.</p>

## MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN

Om dit leerplan in optimale omstandigheden te kunnen realiseren, dient de school over de noodzakelijke **uitrusting en leermiddelen** te beschikken.

Dit houdt het volgende in:

- voldoende ruime taalklassen met gemakkelijk verplaatsbaar meubilair om interactieve werkvormen mogelijk te maken, met daarin:
  - o ruimte voor aankleding (posters, wandkaarten, foto's, knipsels...);
  - o bord, scherm en overheadprojector;
  - o een degelijke geluidsinstallatie: radio/cassetterecorder, cd-speler;
  - o tv- en dvd/videotoestel (vast of mobiel);
  - o geluids- en beelddragers (geluidscassettes, cd's, videocassettes, dvd's, cd-roms ...);
  - o een aantal referentiewerken: woordenboeken, grammatica's ... (inclusief cd-roms) (zie de bibliografie bij de leerplannen Engels en Frans voor de basisvorming);
  - o opbergkasten voor de toestellen en het materiaal van de leraar en de leerlingen;
- multimediacomputers met internetaansluiting evenredig met het aantal leerlingen dat ervan gebruikmaakt.

Indien leerlingen thuis niet beschikken over een computer, zouden zij maximale faciliteiten moeten krijgen om op school (buiten de normale lessen) te kunnen werken. De aanwezigheid van de vakleraar is hierbij niet vereist.

Het is tevens wenselijk dat de school beschikt over een mediatheek met relevant documentatie- en informatiemateriaal en dat er in de mediatheek een aantal basiswerken over moderne vreemde talen aanwezig is. Het is verder aangewezen dat de school geabonneerd is op een aantal vak- en leerlingentijdschriften.

### Veiligheidsvoorschriften:

Inzake veiligheid is de volgende wetgeving van toepassing:

- o Codex,
- o ARAB,
- o AREI,
- o Vlarem.

Deze wetgeving bevat de technische voorschriften die in acht genomen moeten worden m.b.t.

- o de uitrusting en inrichting van de lokalen;
- o de aankoop en het gebruik van toestellen, materiaal en materieel.

Zij schrijven voor dat:

- o duidelijke Nederlandstalige handleidingen en een technisch dossier aanwezig moeten zijn;
- o alle gebruikers de werkinstructies en onderhoudsvoorschriften dienen te kennen en correct kunnen toepassen;
- o de collectieve veiligheidsvoorschriften moeten worden gerespecteerd;
- o de persoonlijke beschermingsmiddelen aanwezig moeten zijn en gedragen worden, daar waar de wetgeving het vereist.

## EVALUATIE

### ALGEMENE PRINCIPES

In de laatste decennia heeft zich een nieuwe ontwikkeling voorgedaan in het denken over evaluatie. Evaluatie mag niet meer als een afzonderlijke activiteit worden beschouwd die louter gericht is op de beoordeling van de leerling, maar moet verweven zijn met het leerproces. De didactische evaluatie is een inherent deel van leren en onderwijzen. Zij geeft informatie aan leerlingen en leraren over het succes van het doorlopen leer- en onderwijsproces en biedt zodoende de kans om het rendement van leerlingen én leraren te optimaliseren. De Pedagogische Begeleidingsdienst onderschrijft deze nieuwe evaluatiecultuur en pleit voor een doorgedreven integratie van de evaluatie in het leerproces.

### CRITERIA

Een relevante evaluatie moet beantwoorden aan een aantal criteria. Validiteit, betrouwbaarheid, transparantie en didactische relevantie zijn criteria die bijdragen tot de kwaliteit van de evaluatie.

#### 1 Validiteit

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

- de opgaven moeten representatief zijn voor de hele leerinhoud;
- de toetsing moet aansluiten bij het onderwijs dat eraan voorafgegaan is;
- ze moet een aanvaardbare moeilijkheidsgraad hebben;
- wat geëvalueerd wordt, moet ook voldoende inge oefend zijn.

#### 2 Betrouwbaarheid

De evaluatie is betrouwbaar in de mate dat zij niet afhankelijk is van het moment van afname of correctie. Een hoge betrouwbaarheid wordt verkregen door:

- nauwkeurige, duidelijke en ondubbelzinnige vragen te stellen;
- te verbeteren op basis van een duidelijk correctiemodel met puntenverdeling;
- relatief veel vragen te stellen;
- aan de leerling voldoende tijd te geven om de toets uit te voeren;
- veel evaluatiebeurten te voorzien (zonder te veel tijd van de onderwijstijd in beslag te nemen!).

#### 3 Transparantie en voorspelbaarheid

De evaluatie moet transparant en voorspelbaar zijn: d.w.z. ze mag voor de leerlingen geen verrassingen inhouden. Daarom moet ze aan volgende voorwaarden voldoen:

- ze moet aansluiten bij de wijze van inoefenen en toetsen die de leerlingen gewend zijn;
- de beoordelingscriteria (ook van alle vaardigheden) moeten door de leerling vooraf gekend zijn;
- de leerlingen moeten precies op de hoogte zijn van wat ze moeten kunnen en kennen.

#### 4 Didactische relevantie

De evaluatie is didactisch relevant als zij bijdraagt tot het leerproces. De leerlingen moeten uit de beoordeling iets kunnen leren. Daarom is het essentieel een follow-up activiteit te organiseren en aan de leerling feedback te geven:

- door een gecorrigeerde toets in de klas te bespreken: een goede toetsbespreking beperkt zich niet tot het geven van de juiste oplossingen maar leert de leerlingen ook waarom een antwoord juist of fout is en besteedt veel aandacht aan de oplossingsstrategie van de leerlingen;
- door de examenkopij te laten inkijken en klassikaal of individueel te bespreken.

## SOORTEN

De moderne didactiek maakt een onderscheid tussen proces- en productevaluatie. De procesevaluatie (bijv. dagelijks werk) heeft tot doel informatie te krijgen over de kwaliteit van het leerproces van de leerlingen en na te gaan of de gehanteerde werkvormen wel effectief waren in functie van de vooropgestelde doelstellingen. Zij is geen doel op zich, maar biedt een basis om remediërende acties te ondernemen en zo nodig voor andere werkvormen te kiezen. De procesevaluatie kan een aanleiding geven tot zelfevaluatie en eventuele bijsturing van het onderwijsproces van de leraar.

De productevaluatie (bijv. examens) is gericht op de resultaatbepaling: ze spreekt een eindoordeel uit over de leerprestaties van de leerling. De bedoeling is na te gaan in hoeverre de onderwijsdoelen door de leerling zijn bereikt.

### 1 De procesevaluatie

Het dagelijks werk van de leerlingen, een procesevaluatie, wordt permanent geëvalueerd. Het is de bestendige opvolging van het leerproces en de beheersingsgraad van de inhouden door de leerlingen. De eindevaluatie van een rapportperiode is het resultaat van een redelijk aantal toetsen, waarbij de verschillende vakcomponenten op evenwichtige wijze aan bod komen.

Een relevante procesevaluatie is een mix van gegevens over kennis, vaardigheden en attitudes. Toetsen zullen niet alleen naar de functionele kennis peilen, maar zeker ook naar de mate waarin leerlingen de receptieve (lezen en luisteren) en productieve (schrijven en spreken) vaardigheden beheersen. Daarnaast houdt de leraar bij het vastleggen van een cijfer rekening met de evaluatie van attitudes. Naast vakgebonden attitudes zoals spreekdurf en luisterbereidheid selecteert hij in overleg met de vakgroep en naargelang van de graad een beperkt aantal vakoverschrijdende attitudes die hij bij zijn evaluatie aan bod laat komen. In de verschillende periodes van het jaar kan de aandacht worden verlegd naar andere attitudes.

### Taken

In plaats van de traditionele taken (die in het archief van de school werden bewaard) worden voortaan aan de leerlingen zinvolle **projectopdrachten/geïntegreerde vaardigheidstaken** gegeven, die ze individueel of in groep uitvoeren. Bij groepswerken wordt wel voor specifieke opdrachten per leerling gezorgd. De projecten/taken kunnen handelen over onderwerpen zoals huislectuur, schoolreis, uitstappen, actuele thema's ... De documenten worden bij de notities van de leerlingen gevoegd of opgeborgen in een kast in het vaklokaal, zodat ze steeds kunnen worden geraadpleegd. Het is raadzaam om vooraf duidelijke afspraken te maken met de leerlingen over bepaalde dagen en tijdstippen waarop ze om uitleg en begeleiding kunnen komen vragen zodat niet elke les in beslag wordt genomen door deze opdrachten.

Er wordt zoveel mogelijk naar gestreefd om alle vaardigheden in de projecten/taken te integreren. Zo kunnen rond een bepaald onderwerp geluidsdocumenten (bijv. interviews, liedjes, gedichten, toneelfragmenten ...) en teksten gezocht worden (luister- en leesvaardigheid), kan het project in de klas voorgesteld worden (spreekvaardigheid) en kan het een schriftelijke neerslag krijgen (schrijfvaardigheid). Vooral de leerlingen die een extra lestijd Duits hebben, zouden dergelijke projectopdrachten/geïntegreerde vaardigheidstaken moeten kunnen realiseren. Voor leerlingen die slechts twee uur volgen, zou de leraar de opdrachten eventueel kunnen vereenvoudigen. Beide groepen leerlingen moeten echter op het einde van de derde graad in staat zijn om een dergelijke projectopdracht autonoom tot een goed einde te brengen.

Voor alle vaardigheden kunnen de nieuwe media ingeschakeld worden: het internet en cd-roms (bijv. encyclopedieën) voor het zoeken naar geluids- en tekstfragmenten, e-mail voor schriftelijke contacten bij het inwinnen van informatie, softwareprogramma's (bijv. PowerPoint) als ondersteuning voor de mondelinge presentatie en tekstverwerking als schrijfhulpmiddel.

Het behoort tot de verantwoordelijkheid van de vakgroep om een aanvaardbaar aantal, evenredig verdeeld over het hele schooljaar, vast te leggen. De omvang van de projecten/taken en het aantal lestijden zijn daarbij bepalende factoren alsook de projectopdrachten die de leerlingen voor de andere moderne vreemde talen moeten vervullen. De vakleraar bepaalt zelf welke taken individueel, per twee of in groepjes moeten worden gemaakt. Het is raadzaam ook hier een evenwicht na te streven.

## Rapportering

Het is noodzakelijk de leerlingen en hun ouders geregeld te informeren over hun vorderingen en prestaties. Dit gebeurt occasioneel via de agenda en systematisch op het einde van elke periode via het rapport. De commentaar en de remediëring op het rapport moeten zowel zinvol, leerlinggericht als opbouwend zijn. Bij ernstige nalatigheden en ernstig gevaar voor mislukking worden de ouders best tijdig verwittigd via een afzonderlijke brief. De eindbeslissing mag voor de leerlingen en de ouders geen verrassing zijn.

## Remediëring

Remediëren is niet enkel een rubriek op het leerlingenrapport. Remediëren moet ook in werkelijkheid gebeuren. Inhaallessen, bijsturingstaken, enz. maken deel uit van het onderwijsproces. Speciaal uitgezochte oefeningen i.v.m. de individuele tekorten van de leerlingen moeten pedagogisch benaderd worden (ingeleid, voorbereid, gecorrigeerd, geëvalueerd) en dienen opgenomen te worden in de algemene evaluatie van de betrokken rapportperiode. Een schriftelijke neerslag hiervan is een aanrader voor het contact met de ouders via de agenda, en kan als een herhaalde waarschuwing of voorbode van de nakende beslissing gelden.

Wat de remediëring betreft, biedt ICT heel wat interessante leer- en oefenprogramma's waarbij de leerling onmiddellijke en geïndividualiseerde terugkoppeling bij zijn prestaties krijgt, eventueel met de nodige hulp. ICT kan de taak van leraren met grote klasgroepen aanzienlijk verlichten. Leerkrachten zijn natuurlijk vrij om de remediëring ook op een traditionelere wijze aan te pakken.

## 2 De productevaluatie

Examens houden een productevaluatie in. Ze zijn bedoeld om na te gaan in hoeverre de belangrijkste doelstellingen van het leerplan bereikt zijn op het einde van een leer- of onderwijsperiode. De leerinhouden die essentieel zijn voor de leerstofopbouw in het volgend semester of schooljaar moeten aan bod komen.

### Puntenverdeling

Zowel bij de proces- als de productevaluatie wordt rekening gehouden met het gewicht dat tijdens het leerproces aan de vaardigheden werd toegekend. De leraar kan in het eerste jaar zowel voor dagelijks werk als voor het eerste examen de klemtoon leggen op de receptieve vaardigheden. Bij de puntenverdeling zullen luisteren en lezen bijgevolg zwaarder doorwegen dan spreken en schrijven. Bij het tweede examen kan de leraar bij de puntenverdeling aan alle vaardigheden een evenredig gewicht toe te kennen of bepaalde vaardigheden laten doorwegen. De toetsing van de kennis (bijv. de actief te beheersen woordenschat, de taalhandelingen) gebeurt bij voorkeur geïntegreerd in de vaardigheden (bijv. bij een spreek- of schrijfopdracht).

Voor het **eerste examen** kan worden overwogen enkel luister- en leesvaardigheid te toetsen. Voor spreek- en schrijfvaardigheid wordt dan een cijfer toegekend op basis van permanente evaluatie. De leerlingen moeten echter ook (zoals vermeld onder 'Leerplandoelstellingen/Leerinhouden') bepaalde grammaticale verschijnselen kunnen toepassen tijdens de eerste examenperiode.

Tijdens het **tweede examen** komen alle vaardigheden aan bod, maar voor leerlingen die pas kennismaken met het Duits gebeurt dit op basis van een asymmetrische puntenverdeling, d.w.z. de receptieve vaardigheden staan op meer punten dan de productieve. Voor leerlingen die reeds een kennismakingsjaar achter de rug hebben, is de leraar vrij om aan alle vaardigheden een evenredig gewicht toe te kennen of bepaalde vaardigheden te laten doorwegen. Beslist de leraar toch om de kenniselementen expliciet te toetsen en niet geïntegreerd in de vaardigheden, dan mag de evaluatie ervan slechts een beperkt aandeel uitmaken van het puntentotaal en moeten de oefeningen ingebed zijn in een communicatieve context.

Zowel de luistervaardigheid als de leesvaardigheid worden het best zo 'zuiver' mogelijk getoetst, d.w.z. zonder dat van de leerlingen taalproductie verwacht wordt die door het maken van fouten hun cijfer negatief zou kunnen beïnvloeden. Meerkeuzevragen, waar/niet-waar vragen, ja/nee vragen en vragen die een heel kort antwoord vereisen zijn het meest aangewezen. Er worden ook vragen gesteld over de diepere betekenis van de teksten en men voorkomt gissen.

Bij de receptieve vaardigheden, luisteren en lezen, wordt verwezen naar het feit dat gissen in de mate van het mogelijke moet worden voorkomen. Dit kan bijv. door niet enkel juist/fout-vragen op te nemen,



maar deze te combineren met meerkeuzevragen en open vragen of door een negatieve correctie in te voeren.

Bij de evaluatie van de spreekvaardigheid en de schrijfvaardigheid moeten de opdrachten in de lijn liggen van de in de klas ingeefde dialogen, spreekoefeningen, voordrachten en schrijfvormen. Wat spreken betreft, worden de ouders ten laatste in de loop van de maand oktober, via een nota in de agenda of via een blad met studieafspraken (zie 7.2. Notities), ervan in kennis gesteld dat de gespreksvaardigheid voor de 1e proef permanent zal worden geëvalueerd tijdens de lessen (zie 1.3. Spreken). Voor de 2e proef wordt wel een mondeling examen georganiseerd, waarbij het best een gesprekssituatie gecreëerd wordt die zo natuurlijk en communicatief mogelijk is. Bij de beoordeling van de spreek- en gespreksvaardigheid (zowel permanent als tijdens de mondelinge proef) hanteert de leraar het best een aantal parameters die hij in samenspraak met de vakgroep vastlegt en vooraf aan de leerlingen mededeelt (zie 1.3. Spreken).

Wat schrijven betreft, moeten de leerlingen, eventueel aan de hand van steunelementen (o.m. afbeeldingen, tekeningen, kernwoorden) een tekst neerschrijven die in de lijn ligt van in de klas ingeefde schrijfvormen. Bij de beoordeling van de schrijfvaardigheid hanteert de leraar het best een aantal parameters die hij in samenspraak met de vakgroep vastlegt en vooraf aan de leerlingen mededeelt. (zie 1.4. Schrijven).

Tijdens beide proeven worden de leerlingen eveneens getoetst op de beheersing van de **functionele leerstofelementen** die tijdens het semester werden behandeld en getoetst.

Bij de **puntenverdeling** is het belangrijk dat er terzake overleg wordt gepleegd in de vakgroep, die een gemotiveerd voorstel moet formuleren. De vakgroep dient ervoor te zorgen dat zeker leraren die in eenzelfde leerjaar lesgeven aan eenzelfde groep dezelfde puntenverdeling hanteren.

Teneinde de organisatie van de examens te vergemakkelijken en de taakbelasting van de leraar evenwichtiger te spreiden (alle vaardigheden kunnen immers tijdens beide proeven worden geëvalueerd) kan overwogen worden om sommige onderdelen vooraf aan te bieden (zonder echter te veel van de onderwijstijd in beslag te nemen).

## **ALTERNATIEVE EVALUATIEVORMEN**

Alternatieve evaluatievormen bieden een alternatief voor de traditionele evaluatiemethoden die niet of onvoldoende aansluiten bij de huidige assessmentcultuur. Evaluatie moet immers niet alleen worden opgevat als een beoordelingsinstrument, maar ook als een begeleidings- en leerinstrument.

Er is sprake van alternatieve evaluatie naargelang de mate waarin wordt tegemoetgekomen aan aangepastheid, integratie van evaluatie en instructie, betrokkenheid van de leerlingen, constructiegerichtheid en levensechtheid. In hoeverre leerlingen betrokken zijn bij en verantwoordelijk zijn voor evaluatie kan natuurlijk sterk variëren. Bij zelfevaluatie en peerevaluatie staat de betrokkenheid van de leerlingen centraal, maar is hun rol anders. Deze evaluatievormen en het gebruik van portfolio's worden hier besproken omdat ze in het leerplan aan bod komen. Uiteraard bestaan er meerdere alternatieve evaluatievormen.

### **1 Zelfevaluatie**

Zelfevaluatie is het evalueren door leerlingen van hun eigen kennis, vaardigheden, producten, leerprocessen en attitudes.

### **2 Peerevaluatie**

Peerevaluatie is het evalueren van leerlingen door medeleerlingen.

Zowel bij zelfevaluatie als bij peerevaluatie is het zeer belangrijk dat er duidelijke criteria, rubrieken en standaarden worden gehanteerd en dat leraren deze vaardigheden stap voor stap aanleren.

### **3 Portfolio**

De Europese taalportfolio is een talenpaspoort die leerlingen helpt om te bepalen en te omschrijven wat ze kennen en kunnen en wat ze nog verder willen leren. Het is een officieel document waarmee leerlingen de vaardigheid in talen op een eenvoudige en internationaal begrijpelijke manier kunnen laten zien en een hulpmiddel bij het leren van talen. Een taalportfolio bestaat uit een **taalbiografie**, waarin wordt opgenomen welke talen een leerling thuis spreekt en met familie en vrienden, welke talen een leerling op school heeft geleerd en welke contacten een leerling heeft met mensen die een andere taal spreken.

Volgend onderdeel is een **taalpaspoort**, waarin een leerling het behaalde niveau in de verschillende talen aangeeft door gebruik te maken van checklists die gebaseerd zijn op de Europese schaal van taalvaardigheid. Ook behaalde diploma's kunnen hier ook worden vermeld. Laatste onderdeel is een **dossier**, waarin leerlingen voorbeelden van hun eigen werk kunnen opnemen en kunnen laten zien wat zij zoal gedaan hebben op school, tijdens stages en op vakantie.

### **JURIDISCH KADER**

Wat de evaluatie betreft hebben de scholen een veel grotere autonomie dan vroeger. De evaluatiecriteria en de wijze van evalueren behoren tot de bevoegdheid van de lokale scholen. Ze ontwikkelen een eigen evaluatiebeleid dat zijn neerslag vindt in het hoofdstuk 'evaluatie' van het schoolwerkplan (cf. AR-GO/VAD/1997-008: Het Schoolwerkplan).

Een belangrijke rol bij de ontwikkeling van een eigen evaluatiebeleid is weggelegd voor de vakgroepen, die op die manier betrokken worden bij de globale onderwijskundige visie van de school. De vakgroep Duits kan in overleg met de vakgroep Moderne Vreemde Talen een gezamenlijke evaluatiestrategie uittekenen rekening houdend met de specifieke eigenschappen van iedere taal.

De concrete schikkingen in verband met de evaluatie worden vastgelegd in het schoolreglement, onderdeel: studiereglement.

- Art.14 § 1 3° van het Bijzonder Decreet betreffende het gemeenschapsonderwijs (14.07.1998), verklaart de directeur bevoegd voor het opstellen van het schoolreglement.
- Art.23 § 1 2° a) wijst de bevoegdheid tot het bekrachtigen van de schoolreglementen, bedoeld in art. 14 § 1 3° van het decreet, toe aan de Raad van Bestuur.

Het ligt voor de hand dat – in de geest van een participatieve beleidsvoering – bij het opstellen van het luik evaluatie in het schoolreglement rekening gehouden wordt met de opties genomen door de vakgroepen.

## BIBLIOGRAFIE

Deze bibliografie werd zo opgevat dat de opgesomde werken theoretische achtergrond en inspirerende hulp kunnen bieden bij de verschillende aspecten zoals die in het nieuwe, communicatief gerichte leerplan naar voren komen.

Ze zijn aan te bevelen als leidraad bij de lesvoorbereidingen en bij het opstellen van eigen cursusmateriaal. Deze lijst biedt een ruime keuze, maar is geenszins exhaustief.

Er wordt in deze bibliografie meermaals verwezen naar het Goethe-Institut Inter Nationes Brüssel, Belliardstraat 58, 1040 Brussel, Tel.: 02 230 39 70. Voor meer informatie:

<http://www.goethe.de/be/bru/deallg.htm>

Leraren kunnen met vragen voor advies terecht op [greimel@bruessel.goethe.org](mailto:greimel@bruessel.goethe.org) (Beratung für Deutschlehrer).

### 1 Lexica:

*Der große Duden in 10 Bänden*, Bibliographisches Institut, Mannheim. Zeer nuttig voor de leerkracht zijn:

- Band 3: Bildwörterbuch, 1999
- Band 6: Aussprachewörterbuch, 2000
- Band 9: Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle, 2001
- Band 10: Bedeutungswörterbuch, 2002

WAHRIG, G., *Deutsches Wörterbuch*, Bertelsmann Lexicon-Verlag, Gütersloh (Berlin), 2000.

MEYER, *Meyers Kinderlexikon*, Bibliographisches Institut, Mannheim, 2001.

DUDEN, *Schülerduden*, Bibliographisches Institut, Mannheim, 2000.

GÖTZ, *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt Verlag, München, 1998.

### 2 Grammatik : Lehr- und Übungsbücher.

#### Für den Lehrer / für die Lehrerin

HELBIG, G. & BUSCHA, J., *Deutsche Grammatik, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Langenscheidt, Berlin, 2001.

TEN CATE, A.P. & LODDER G. & KOOTTE A., *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Zweitspracherwerb*, Cautinho, 1998.

#### Für den Schüler/ für die Schülerin

BUSCHA A., FRIEDRICH, K., *Deutsches Übungsbuch*, Langenscheidt Verlag, München, 2001.

BUSCHA J., u.a., *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*, Ismaning Verlag, München, 1998.

BUSSE J., *Mir oder mich?*, Hueber Verlag, Ismaning, 2001.

DREYER-SCHMITT, *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, Hueber Verlag, Ismaning, 2000.

DUDEN, *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Duden-Verlag, Mannheim, 1995.

FUNK H., KOENIG, M., *Grammatik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 01*, Langenscheidt, München, 1996.

HEREMANS, T., *Kurze deutsche Grammatik*, J.B. Wolters, Leuven.

REIMANN, Monika, *Grundstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Hueber Verlag, Ismaning, 2000.

VANACKER, M. & TIMPERMAN, Tr., *Duitse Spraakkunst voor Nederlandstaligen*, DNB/Uitgeverij Pelckmans, Kapellen.

VANACKER, M. & TIMPERMAN, Tr.,

- *Duitse spraakkunstoefeningen voor het secundair onderwijs.*
- *Übungen zur deutschen Grammatik.* DNB/Uitgeverij Pelckmans, Kapellen.

WENDT, H. F., *Langenscheidts Grammatiktafeln*, Langenscheidt, Berlin, 2000.

### **3 Wortschatz** : Lehr- und Übungsbücher.

BOHN, R., *Probleme der Wortschatzarbeit, Fernstudieneinheit 22*, Langenscheidt, München, 1999.

FORST, G., *Thematische woordenschat Duits*, Intertaal, Amsterdam/Antwerpen, 2001.

GELLERT, A., *Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache (Englische Ausgabe)*, Hueber, Ismaning, 2000.

MIEBS, U., *Redemittelbuch Kontakt Deutsch*, Langenscheidt, München, 1997.

### **4 Landeskunde:**

BAUSINGER, H., *Typisch Deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen?*, C.H. Beck Verlag, München, 2000.

BLEI, D., ZEUNER, U., *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*, ASK-Verlag, Bochum, 1998.

DACHL Landeskunde. Landeskundliches Lernen im Deutschunterricht: <http://www.dachl.net/>  
(Internetseite u.a. mit Linksammlung und Datenbank zur Landeskunde der deutschsprachigen Länder).

KUHNE, B., *Grundwissen Deutschland. Kurze Texte und Übungen*, Iudicium Verlag, München, 2000.

SERCU, L., *Intercultureel vreemde-talenonderwijs*, Wolters, Leuven, 1999.

Een keuze uit het rijke aanbod aan Landeskunde-materiaal van het Goethe-Institut Inter Nationes  
Brüssel:

- *Landkarte*
- *Tatsachen über Deutschland*
- *Audiovisuelles Ergänzungsmaterial zur Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland.*
- *Wer kommt mit? Eine Reise durch die Bundesrepublik.*
- *Zehnmal Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland.*
- *Themen aus dem Alltag der Bundesrepublik Deutschland.*
- *Das Land, in dem wir leben? Zur Gegenwartskunde der Bundesrepublik Deutschland.*
- *Was wird aus unserer Stadt?*
- *Deutschlandspiel. Das Spiel, mit dem man spielend die Bundesrepublik Deutschland entdeckt.*
- *Schule und Freizeit* (Text- und Arbeitsbuch)
- *Werbung und Anzeigen* (Textbuch)
- *Wahl und Presse* (Textbuch und Glossar)
- *Ausländische Jugendliche* (Text- und Arbeitsbuch)
- Videomateriaal en didactiseringsen.

### **5 Spreekvaardigheid :**

COHEN, U. u.a., *Zimmer frei. Deutsch in Hotel und Restaurant*, Langenscheidt, München, 2000.

DREKE, M. LIND, *Wechselspiel. Sprechansätze für die Partnerarbeit im kommunikativen  
Deutschunterricht*, Langenscheidt, München, 1996.

HAUBLEIN, G. u.a., *Telefonieren - Schriftliche Mitteilungen. Ein Programm zur Erweiterung der  
Ausdrucksfähigkeit im Deutschen*, Langenscheidt, Berlin.

LOHFERT, W., SCHERLING, Th., *Wörter, Bilder, Situationen*, Langenscheidt, München, 1994.

LOHFERT, W., *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache*, Max Hueber Verlag, München, 1996.

SPIER, A., *Mit Spielen Deutsch lernen*, Cornelsen / Scriptor Verlag, Berlin, 1999.

ZIELINSKI, W. D., *Papa, Charly hat gesagt*, Langenscheidt, München, 1994.

Materiaal van Goethe-Institut Inter Nationes Brüssel:

- *Was möchten Sie wissen?*
- *Themen aus dem Alltag der Bundesrepublik Deutschland.*
- *Sprechintentionen, Modelle 4*
- *Sprechsituationen aus dem Alltag, 2. Teil, Modelle 5*
- *Themen und Meinungen im Für und Wider, Modelle 6.*
- CHARPENTIER, M. u.a., *Bild als Sprech Anlass. Kunstbild.*
- BRANDI, M.L. e.a., *Bild als Sprech Anlass. Sprechende Fotos.*
- DAUVILLIER, Chr., *Im Sprachunterricht spielen. Aber ja!*
- LAVEAU, I., *Bild als Sprech Anlass. Werbeanzeigen.*

### 6 Leesvaardigheid:

BOSCHMA, N., VAN EUNEN, K. u.a., *Lesen, na und? Ein literarisches Arbeitsbuch für die ersten Jahre Deutsch*, Langenscheidt, München, 2001.

Materialien zur Literatur van het Goethe-Institut Inter Nationes Brüssel:

Literarische Texte in der Unterrichtspraxis

- *Teil 1 – Seminararbeit*
- *Teil 2 - Eine Beispielsammlung*
- *Teil 3 - Übungsformen*

Literarische Texte im Unterricht

- *Märchen.*
- *Aufgaben und Übungen.*
- *Bewölkte Vergangenheit. Eine Kindheit im Dritten Reich.*
- *Der Sprachabschneider.*
- *Literatur im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer.*
- *Literatur im Deutschlandunterricht am Beispiel von narrativen Texten.*
- *Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer.*

### 7 Schrijfvaardigheid : Lehr- und Übungsbücher.

FEILKE, H., PORTMANN, P., *Schreiben im Umbruch*, Klett, Stuttgart, 1996.

MÜLLER, R., *Interaktives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 1997.

### 8 Luistervaardigheid : Lehr- und Übungsbücher.

KÜHN, P., *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Lang, Frankfurt/M., 1996.

WIEMER, C., EGGERS, D., NEUF, G., *Hörverstehen*, Hueber, Ismaning, 1997.

### 9 Didactiek en methodiek:

BALDEGGER, M., *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, München, 1999.

NEUNER, G., u.a., *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Langenscheidt, München, 1996.

HÄUSSERMANN, U., PIEPHO, H-E, *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*, iudicium, München, 1996.

### 10 Tijdschriften:

Bedoeld als achtergrond voor de leraar:

- *Deutsch als Fremdsprache*: Herder Institut, Leipzig.
- *Praxis Deutsch*: Friedrich Verlag, Seelze 6.

- *Fremdsprache Deutsch*: GI und Klett (jedesmal ein Thema, jeweils den aktuellen Forschungsstand), Klett International, Stuttgart.
- *De rondbrief van het Klett-Verlag* (stuur een lege e-mail naar [join-derdiedaf@rundbrief.de](mailto:join-derdiedaf@rundbrief.de)).
- *Zielsprache Deutsch*: Max Hueber Verlag, Ismaning (München).
- *Sirene. Zeitschriften für Literatur*: Wolters-Noordhoff, Groningen.
- *Levende Talen*: Bureau van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, Amsterdam.

#### Internettijdschriften:

- *DerDieDaf. Klett Internet-Zeitschrift*. Abonneren über [www.klett-international.de](http://www.klett-international.de)
- *Infobrief DaF*. Institut für Internationale Kommunikation, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Abonneren über [www.deutsch-als-fremdsprache.de](http://www.deutsch-als-fremdsprache.de)

#### Tijdschriften met teksten voor de leerlingen:

- *Langenscheidts Sprachillustrierte*, Langenscheidt-Verlag, Berlin.
- *Juma*, Jugendmagazin, kosteloos te verkrijgen via Frankfurter Sociëtas Druckerei GmbH, Frankfurter Straße 40 51065 Köln [www.juma.de](http://www.juma.de)
- Tijdschriften van Mary Glasgow Publications: *Lesekiste*, *Das Rad*, *Schuss*, *Der Roller* u.a., Uitgeverij Averbode, Postbus 54, 3271 Averbode, [com@verbode.de](mailto:com@verbode.de)
- *PZ* (gratis), Bundeszentrale für politische Bildung. On line op <http://www.pz-net.de>
- *Presse und Sprache*, Eilers & Schünemann Verlag, Postfach 106067, 28060 Bremen.

#### 11 Internet:

BORRMANN, A., GERDZEN, R., *Vernetztes Lernen – Hypertexte, Homepages &... was man im Sprachunterricht damit machen kann*, Klett, Stuttgart, 1998.

BORRMANN, A., GERDZEN, R., *Inernet im Deutschunterricht*, Klett, Stuttgart, 2000.

GRÜNER, M., HASSERT, T., *Computer im Deutschunterricht, Fernstudienarbeit 14*, Langenscheidt, München, 2000.

Zeer interessant is de website voor het vreemdetalenonderwijs van het Gemeenschapsonderwijs die aan de leraar moderne talen een virtueel platform biedt met actuele informatie over bruikbare sites:

<http://schoolweb.rago.be/taalweb>

Andere interessante sites:

[www.goethe.de/z/jetzt](http://www.goethe.de/z/jetzt) (artikeljes uit de krant met oefeningen, speciaal voor jongeren)

[www.tagesschau.de](http://www.tagesschau.de) (het nieuws)

[www.focus.de](http://www.focus.de) (korte artikels uit de actualiteit)

[www.inter-nationes/de/d/schulen/laku/landkuninfo.html](http://www.inter-nationes/de/d/schulen/laku/landkuninfo.html) (actuele en algemene leesteksten met afbeeldingen en gehyperlinkte woorden met uitleg).

[www.deutschlandreise.de/](http://www.deutschlandreise.de/) (talrijke nuttige toeristische links naar heel Duitsland)

[www.dhm.de/lemo](http://www.dhm.de/lemo) (virtueel museum over de Duitse geschiedenis)