

Interreg

Euregio Meuse-Rhine

EMRLINGUA



EUROPEAN UNION
European Regional
Development Fund



ITEM

Cross-border



DAAN HOVENS 2023

VERBINDING DOOR ONDERWIJS IN EEN GRENREGIO

*Waarom scholen in de Euregio Maas-Rijn
wel/niet in buurtaalonderwijs en
Euregionale schoolactiviteiten
investeren*

Verbinding door onderwijs in een grensregio

**Waarom scholen in de Euregio Maas-Rijn wel/niet in buurtaalonderwijs
en Euregionale schoolactiviteiten investeren**

Cover design: Susanne Sivonen

Cover photos: Unsplash.com (Selina Bubendorfer, Yana Raeymaekers, Anne Falkenberg, Lucas Klein, Porya Gohari, Ben Berwers)

Verbinding door onderwijs in een grensregio

**Waarom scholen in de Euregio Maas-Rijn wel/niet in buurtaalonderwijs
en Euregionale schoolactiviteiten investeren**

Een onderzoeksrapport voor het Interreg-project EMRLingua

Daan Hovens, 31 juli 2023

Inhoudsopgave

1. Inleiding: buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten in de Euregio Maas-Rijn	p. 4
2. School, taalonderwijsbeleid en buurtaal: inzichten uit de wetenschap	p. 6
2.1 <i>Wat is een school? De betekenis en functie van een instituut</i>	p. 6
2.2 <i>Wat is taalonderwijsbeleid? Mogelijkheden en beperkingen van beleid</i>	p. 9
2.3 <i>Wat is een buurtaal? De betekenis en functie van naamgeving</i>	p. 13
2.4 <i>Aanbevelingen en reflecties</i>	p. 16
3. Verplichte taalvakken en keuzes in de Euregio Maas-Rijn: feiten en cijfers	p. 17
3.1 <i>Nederland</i>	p. 17
3.2 <i>Duitsland: Noordrijn-Westfalen</i>	p. 23
3.3 <i>België: de Vlaamse, Franse en Duitstalige Gemeenschap</i>	p. 31
3.4 <i>Aanbevelingen en reflecties</i>	p. 41
4. Tweektalig onderwijs in de Euregio Maas-Rijn: thuis talen en CLIL	p. 43
4.1 <i>Thuis talen in het onderwijs</i>	p. 43
4.2 <i>Content and Language Integrated Learning (CLIL)</i>	p. 45
4.3 <i>Aanbevelingen en reflecties</i>	p. 51
5. Buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten: behoeften en knelpunten	p. 52
5.1 <i>Eerder onderzoek naar buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten</i>	p. 52
5.2 <i>Interviewdata, methoden en verantwoording</i>	p. 57
5.3 <i>Euregionale schoolactiviteiten in het secundair onderwijs</i>	p. 62

<i>5.4 Aanbod en populariteit van taalvakken en CLIL</i>	<i>p. 67</i>
<i>5.5 Aanbevelingen en reflecties</i>	<i>p. 72</i>
6. Samenvattende eindreflecties	p. 74
Referenties	p. 80
Bijlage: vragenlijst interviews	p. 92
Over de auteur	p. 94

1. Inleiding: buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten in de Euregio Maas-Rijn

Dit onderzoeksrapport gaat over de vraag waarom scholen in het secundair onderwijs in de Euregio Maas-Rijn wel/niet investeren in buurtaalonderwijs (Duits, Frans, Nederlands) en Euregionale schoolactiviteiten (zoals Euregionale uitstapjes en scholierenuitwisselingen).

De Euregio Maas-Rijn is een grensregionaal samenwerkingsverband, dat een deel van de Nederlandse provincie Limburg, de Vlaamse provincie Limburg, de Waalse provincie Luik (inclusief Duitstalige Gemeenschap) en de Duitse regio Aken (inclusief de *StädteRegion Aachen* en de *Kreise Düren*, Euskirchen en Heinsberg) omvat. Investerings in buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten in deze grensregio kunnen diverse achtergronden hebben, zoals dit rapport in meer detail zal laten zien. De reden waarom ik daarbij doorgaans over “redenen voor investeringen” spreek in plaats van “motivaties”, is dat ik de onderzoeksvraag van het rapport primair vanuit een sociologisch-antropologische in plaats van een psychologische invalshoek benader.¹ Het doel daarbij is om politieke en maatschappelijke patronen te ontwaren die kunnen helpen verklaren waarom bepaalde investeringen wel/niet plaatsvinden en wat daar eventueel aan gedaan worden.

Het onderzoeksrapport is in de periode 2021-2023 geschreven in het kader van het Interreg-project EMRLingua, waar ook de helft van de financiering voor het onderzoek vandaan kwam.² Dit Interreg-project heeft als doel om het leren van de buurtalen Duits, Frans en Nederlands en Euregionale schoolactiviteiten, zoals uitstapjes en uitwisselingen, in de Euregio Maas-Rijn te stimuleren. De overkoepelende opdracht waarmee ik mijn onderzoek begon, was dan ook de vraag of ik een “behoefteanalyse” kon uitvoeren met als doel om het buurtaalonderwijs in deze Euregio te “verduurzamen”, specifiek in het secundair onderwijs. Mijn onderzoek naar de redenen waarom scholen in buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten *investeren* is een wetenschappelijke vertaling van deze opdracht, waarbij ik kijk welke politieke en maatschappelijke patronen, behoeften en knelpunten (de afwezigheid van) bepaalde investeringen kunnen helpen verklaren.

Om de onderzoeksvraag van dit rapport te kunnen beantwoorden, heb ik in grote lijnen drie activiteiten ondernomen. Allereerst heb ik bekeken wat de wetenschappelijke literatuur precies zegt over de rol van schoolbeleid en taalbeleid in de samenleving en wat wij potentieel van beide typen beleid kunnen verwachten. Dergelijke inzichten kunnen immers zowel bestaande patronen in de Euregio Maas-Rijn helpen verklaren, als ook een wetenschappelijk startpunt bieden voor het doen van

¹ Darwin, Ron en Bonny Norton. 2021. “Investment and Motivation in Language Learning: What’s the Difference?” *Language Teaching*: 5. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>

² De andere helft kwam van het budget van het instituut ITEM, *the Institute for Transnational and Euregional cross-border cooperation and Mobility*, van de Universiteit Maastricht.

aanbevelingen voor taal- en onderwijsbeleidsmakers. Een belangrijk inzicht uit de literatuurstudie was verder dat school- en taalbeleid vrijwel alleen succesvol kan zijn wanneer het voldoende *resoneert* met bestaande ideeën en praktijken in de samenleving. Om deze reden heb ik tevens onderzoek gedaan naar de notie van *buurtaal* en wat het gebruik van deze notie door de geschiedenis heen ons kan vertellen over bestaande ideeën en praktijken onder verschillende groepen in de samenleving. Al deze wetenschappelijke inzichten komen aan bod in hoofdstuk 2, dat daarmee het theoretisch kader van dit onderzoeksrapport vormt.

Ten tweede ik heb onderzocht wat het huidige taalonderwijsbeleid voor het secundair onderwijs in de verschillende delen van de Euregio Maas-Rijn is en hoeveel leerlingen in deze grensregio momenteel bepaalde buurtalen (dat wil zeggen: Duits, Frans en/of Nederlands als *vreemde taal*) op school leren. De bevindingen op dit gebied geven een indruk van algemene taal- en onderwijspolitieke tendensen en discussies in de verschillende nationale regio's, als ook van de overeenkomsten en verschillen hiertussen. Bovendien bieden deze bevindingen de mogelijkheid om te kijken in hoeverre *geografische nabijheid* een goede voorspeller is voor investeringen in buurtaalonderwijs, door grensgebieden waar mogelijk te vergelijken met andere regio's in een land. Deze grotendeels kwantitatieve bevindingen worden uitgebreid besproken in hoofdstuk 3 en 4.

Ten derde heb ik 27 docenten, schooldirecteuren en schoolcoördinatoren uit het secundair onderwijs geïnterviewd over de overkoepelende vraag waarom scholen wel/niet in buurtaalonderwijs en Euregionale activiteiten investeren en welke concrete drijfveren, behoeften en knelpunten hierbij een rol spelen. Op basis hiervan heb ik een aantal algemene Euregionale tendensen, maar ook enkele specifieke tendensen in nationale regio's geïdentificeerd. In hoofdstuk 5 van dit onderzoeksrapport beschrijf ik de dataset en methoden van mijn interviewonderzoek, als ook mijn voornaamste bevindingen en analyse. In hoofdstuk 6 breng ik tot slot alle theoretische inzichten en empirische bevindingen samen in een samenvattende overzicht met aanbevelingen en reflecties voor taal- en onderwijsbeleidsmakers.

Wat mij nu nog rest is een oprecht dankwoord aan iedereen die dit onderzoek mede mogelijk heeft gemaakt, waaronder alle docenten, schooldirecteuren en schoolcoördinatoren die mee hebben gewerkt aan een interview, alle medewerkers van uiteenlopende (overheids)instanties die mij geholpen hebben met het verkrijgen van kwantitatieve gegevens over taalonderwijs in de Euregio Maas-Rijn en alle ITEM-collega's en projectpartners van EMRLingua die mij op diverse manieren tijdens mijn onderzoekstraject ondersteund hebben. Tot slot ook dank aan Dorien Coppens, Leonie Cornips, Pim Mertens en Jan ten Thije voor hun feedback op een eerdere versie van dit rapport en aan mijn naasten voor al hun begrip en geduld wanneer ik weer eens druk aan het schrijven was.

2. School, taalonderwijspolitiek en buurtaal: inzichten uit de wetenschap

In dit hoofdstuk bespreek ik drie kernbegrippen van dit rapport: *school*, *taalonderwijspolitiek* en *buurtaal*. Ik ga in op relevante inzichten uit de wetenschap, ik deel bevindingen uit een archiefstudie en ik sluit af met enkele concrete aanbevelingen voor taal- en onderwijsbeleidsmakers.

2.1 Wat is een school? De betekenis en functie van een instituut

De benaming voor “school”, in de betekenis van “onderwijsinstelling”, is in de drie officiële standaardtalen van de Euregio Maas-Rijn duidelijk verwant: in het Duits zeggen ze “Schule”, in het Frans “école” en in het Nederlands “school”. Ook in veel andere Europese talen worden vergelijkbare benamingen voor “school” gebruikt.³ Dit is geen toeval, maar laat zien dat er sprake is geweest van talig-cultureel contact. “Schule”, “école” en “school” zijn alle drie leenwoorden uit het Latijn (“schola”), wiens sprekers het woord op zijn beurt uit het Grieks (“scholè” of “σχολή”) leende.⁴ Het Griekse woord betekende oorspronkelijk “vrije tijd”, maar deze betekenis verschoof geleidelijk naar “dat wat je in je vrije tijd doet”, vervolgens naar “studie” en daarna naar “het gebouw waar de studie plaatsvindt”.⁵ De betekenis van “school” als “vrije tijd” heeft dus alleen in het Grieks bestaan, maar het illustreert mooi hoe scholing lange tijd was weggelegd voor slechts een kleine groep mensen, die het zich konden veroorloven om hun tijd aan studie te besteden. In het Oude Griekenland waren dit aristocraten, in tegenstelling tot bijvoorbeeld slaafgemaakten of handwerkslieden.⁶

Dat veruit de meeste mensen in het overgrote deel van de menselijke geschiedenis nooit naar school zijn geweest, wil uiteraard niet zeggen dat de meeste mensen nooit iets geleerd hebben. Scholing of studie is zeker niet de enige manier waarop mensen leren: in principe leren we van en door

³ Denk bijvoorbeeld aan het Engelse “school” en het Limburgse “sjoel”, maar ook bijvoorbeeld aan het Iers-Gaelische “scoil” en de zowel Tsjechische als Slowaakse benaming “škola”.

⁴ Voor de Duitse etymologie, zie: Wolfgang Pfeifer et al. 1993. “Schulen.” Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, gedigitaliseerde en door Wolfgang Pfeifer bewerkte versie in het Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Geraadpleegd op 4 juni 2023. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/schulen>

Voor de Franse etymologie, zie: Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. 2012. “École.” ATILF / CNRS / Nancy Université. Geraadpleegd op 4 juni 2023. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9cole>

Voor de Nederlandse etymologie, zie: Sijs, Noline van der (samensteller). 2010. “School (onderwijsinstelling).” Etymologiebank. Geraadpleegd op 4 juni 2023. <https://www.etymologiebank.nl/trefwoord/school1>

⁵ Sijs, Nicole van der. 2000. “School komt van ‘vrije tijd’: De opgeleukte etymologie.” *Onze Taal* 69: 192–193. https://www.dbnl.org/tekst/taa014200001_01/taa014200001_01_0118.php

⁶ De Rooy, Piet. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, p. 16. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

alle activiteiten, indrukken en ervaringen in ons leven.⁷ Wat scholing anders maakt dan andere vormen van leren is het formelere en institutionele karakter ervan. Typische kenmerken van moderne schoolinstituten zijn daarbij de opdeling van kennis in verschillende vakken, de opdeling van scholieren in verschillende klassen en jaargangen, de formele beoordeling van leerprestaties en daarmee samenhangend de formele regulering van de overgang tussen verschillende jaargangen en tussen verschillende typen scholen.⁸

Een open vraag is wat de functie van deze formele leerpraktijken in het moderne schoolinstituut eigenlijk is. Scholing was zoals gezegd lange tijd alleen voor een kleine groep mensen in de samenleving weggelegd, maar in de moderne tijd werd de school daarentegen een massaal en deels verplicht bezocht instituut. Wat was de oorzaak hiervan? Volgens onderwijsfilosofen Kontio, Pikkarainen en Siljander creëerde de moderne wereld simpelweg een behoefte aan kennis en vaardigheden waarin informele leerpraktijken niet of onvoldoende konden voorzien.⁹ Hun vakgenoot Stables stipt nog een praktisch hedendaags punt aan, namelijk dat scholen nodig zijn als opvangplek voor kinderen wanneer hun ouders aan het werk zijn.¹⁰ Hoewel allemaal logisch navolgbaar, lijken deze auteurs nog een belangrijk punt te missen, namelijk de politiek-ideologische redenen waarom staten in de scholing van hun bevolking investeren.

Onderwijshistoricus Tröhler observeert een regelmatig terugkerend idee in de moderne tijd: het idee van de school als technisch medium of gereedschap dat gebruikt kan worden om bepaalde visies over vooruitgang, rechtvaardigheid en/of de toekomst te realiseren.¹¹ Of het nu gaat om het creëren van nationale eenheid binnen de natiestaat, de emancipatie van bepaalde groepen in de samenleving, het economisch wedijveren met andere staten, of het bereiken van een bepaald beschavingsideaal: scholen worden gezien als instituten die hieraan kunnen en moeten bijdragen.

⁷ Zie ook: Stables, Adrew. 2017. "Schooling vis-à-vis Learning: The Case for Reducing Compulsion." In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, onder redactie van Pauli Siljander, Kimmo Kontio en Eetu Pikkarainen, p. 243. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

⁸ Tyack, David en William Tobin. 1994. "The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31 (3): 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

⁹ Kontio, Kimmo, Eetu Pikkarainen en Pauli Siljander. 2017. "A Modern Idea of the School." In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, onder redactie van Pauli Siljander, Kimmo Kontio en Eetu Pikkarainen, p. 5. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

¹⁰ Stables, Adrew. 2017. "Schooling vis-à-vis Learning: The Case for Reducing Compulsion." In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, onder redactie van Pauli Siljander, Kimmo Kontio en Eetu Pikkarainen, p. 242. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

¹¹ Tröhler, Daniel. 2008. "Stability or Stagnation, or Why the School is not the Way Reformers Would Like." *Encounters on Education* 9: 3–15. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1741>

Verschillende visies over scholing kunnen daarbij uiteraard botsen en bestaande schoolpraktijken blijken vaak weerbarstig, waardoor de moderne geschiedenis van het onderwijs vol staat van conflicten, compromissen, verwachtingen, ontzueringen en nieuwe oproepen tot verandering.¹² Het onderliggende idee van de school als maatschappelijk gereedschap zou daarbij verder zelden kritisch bevestigd worden.

Behalve staten, investeren individuen vaak in de scholing van henzelf en/of hun naasten, ook wanneer ze niet langer leer-, school-, of kwalificatieplichtig zijn. En net zoals mensen op staatsniveau hopen dat een investering in scholing een zeker rendement oplevert, zo hopen mensen op individueel niveau vaak dat een investering in scholing rendement oplevert in de zin van “kapitaal”, waarbij je niet alleen moet denken aan economisch kapitaal (zoals een goed betaalde baan), maar ook bijvoorbeeld aan symbolisch kapitaal (maatschappelijk aanzien), sociaal kapitaal (sociale netwerken) en cultureel en taalkundig kapitaal (specifieke kennis en vaardigheden).¹³ Veel onderzoekers zetten inmiddels vraagtekens bij de zin van steeds meer investeringen in steeds meer scholing en het idee van mensen als ‘bundels’ kapitaal kent vele critici,¹⁴ maar dat neemt de druk op individuen om te investeren in hun scholing uiteraard niet meteen weg.

Kortom: de massale toename van scholing in de moderne tijd is niet alleen een reactie op een praktische behoefte, maar ook het gevolg van politiek-ideologisch en persoonlijk gemotiveerde keuzes om te investeren in scholing met vaak een (al dan niet gegronde) verwachting dat zulke investeringen verschillende vormen van collectief-maatschappelijk en individueel kapitaal zullen opleveren. De betekenis, functie en legitimiteit van de school als modern instituut ligt dus niet alleen in het vervullen van een praktische behoefte in het heden, maar ook in het kanaliseren van hoop en beloften over de toekomst. Gangbare ideeën over investeringen in buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten, waaronder het idee dat zulke investeringen de economische ontwikkeling en competitiviteit van grensregio’s zullen stimuleren,¹⁵ passen uiteraard naadloos in dit kader.

¹² Zie bijvoorbeeld: De Rooy, Piet. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

¹³ Zie ook: Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹⁴ Zie bijvoorbeeld: Lauder, Hugh et al. 2012. *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives*. London/New York: Routledge.

¹⁵ Zie bijvoorbeeld: Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid. 2017. “Grenzen slechten, regio’s verbinden, mensen bewegen: Rapportage Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid.” Website Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 30 Januari. Geraadpleegd op 5 juni 2023. https://vng.nl/sites/default/files/publicaties/2017/170126_rapport_met_actieagenda_embargo.pdf

2.2 Wat is taalonderwijsbeleid? Mogelijkheden en beperkingen van beleid

Net als de geschiedenis van de onderwijsbeleid, kent de geschiedenis van de taalonderwijsbeleid veel momenten van politiek-ideologische strijd, compromissen en confrontaties met een weerbarstige realiteit. Om te beginnen geldt dit voor de vraag wat de *nationale taal* zou moeten zijn bij het *project natiestaat*, ofwel de poging om één land met één volk en één taal tot stand te brengen.¹⁶ Traditionele taalpolitieke doelstellingen van een natiestaat zijn *statusplanning* (het verhogen van de status en het gebruik van een bepaalde taalvariëteit of dialect en het daarmee geassocieerde kapitaal, door deze variëteit als *nationale taal* te definiëren), *corpusplanning* (het definiëren van een officiële, ‘correcte’ woordenschat, grammatica, spelling en uitspraak van een bepaalde taalvariëteit) en *acquisitieplanning* (het verspreiden van bepaald taalgedrag door middel van onder andere taalonderwijsbeleid).¹⁷ Hoewel taalpolitieke actoren, zoals ministers, docenten, mediaredacties en uitgeverijen, vaak allerlei machtsmiddelen kunnen inzetten om zulke doelstellingen te bereiken, zijn hun mogelijkheden niet onbeperkt. Een duidelijk voorbeeld hierbij zijn de pogingen om het Nederlands als nationale taal te promoten in het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, dat tussen 1815 en 1830 ongeveer de hedendaagse Benelux omvatte. De directe effecten hiervan in de overwegend Franstalige gebieden in het zuiden (min of meer hedendaags Wallonië) waren bescheiden: de status van het Nederlands ten opzichte van het Frans was hier traditioneel laag en slechts een fractie van de scholieren ging daadwerkelijk Nederlands leren, terwijl het gevoerde taalbeleid bijdroeg aan een onvrede over het nieuwe ‘Hollandse’ gezag.¹⁸

Ook met betrekking tot het onderwijzen van *vreemde talen* blijkt een taalonderwijsbeleid doorgaans alleen effectief te kunnen zijn wanneer het voldoende *resoneert* met bestaande praktijken en een zekere mate van consensus over wat zinvolle en waardevolle taalonderwijsinvesteringen zijn.¹⁹ Een duidelijk voorbeeld hierbij is de geschiedenis van het talencurriculum van de “Latijnse school”, de voorloper van het hedendaags gymnasium in Europa, waar het lange tijd enkel mogelijk was om Latijn

¹⁶ Zie bijvoorbeeld: Anderson, Benedict. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Revised Edition*. Londen/New York: Verso Books. Oorspronkelijk gepubliceerd in 1983.

¹⁷ Zie ook: Hornberger, Nancy N. 2006. “Frameworks and Models in Language Policy and Planning.” In *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, onder redactie van Thomas Ricento, pp. 24–41. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.

¹⁸ Vosters, Rik en Guy Janssens. 2015. “Willems taalpolitiek in het zuiden: een splijtzwam?” In *Het (on)Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, 1815-1830-2015: een politiek experiment in de Lage Landen*, onder redactie van Gita Deneckere, Remieg Aerts, Rik Vosters en Guy Janssens, pp. 161–162. Rekkem: Ons Erfdeel.

¹⁹ Mitchell, Rosamund. 2009. “Foreign Language Teaching and Educational Policy.” In *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, onder redactie van Karlfried Knapp en Barbara Seidlhofer, p. 98. Berlijn: De Gruyter.

en eventueel Oudgrieks te leren.²⁰ Wie een moderne taal als Frans of Italiaans wilde leren, kon dus niet op de Latijnse school terecht, maar moest een oplossing in de privésfeer zien te vinden.²¹ Dit deden veel rijke families in overwegend Duits- en Nederlandstalige²² gebieden ook, bijvoorbeeld door een Franstalige voedster of tutor (“gouverneur” of “gouvernante” genaamd) aan te stellen.²³ Daarnaast waren er ‘freelance’ taaldocenten (“*maîtres de langues*” of “taalmeesters” genaamd) die voor meerdere families tegelijk konden werken en onder meer vanuit hun eigen woning lesgaven.²⁴ De privéscholen van deze taalmeesters stonden in de Lage Landen bekend als “Franse scholen” en werden steeds serieuzere concurrenten van de Latijnse scholen.²⁵ In de 18^{de} en 19^{de} eeuw gingen Latijnse scholen daarom ook steeds vaker moderne talen aanbieden, waarmee de basis voor het talencurriculum van het moderne gymnasium werd gelegd.²⁶ Het schoolcurriculum had zich, kortom, min of meer noodgedwongen aangepast aan de veranderende voorkeuren van hun doelgroep.

Een ander duidelijk voorbeeld van dit fenomeen is de massale keuze voor Engels in plaats van Russisch onder scholieren in het voormalige Oost-Duitsland na de val van de muur.²⁷ Zulke historische voorbeelden tonen aan dat de planbaarheid van de status, het corpus en de acquisitie van een bepaalde taalvariëteit niet onbegrensd is, omdat je altijd te maken hebt met bestaande ideeën en praktijken in de samenleving. In de vorige sectie gaf ik al aan hoe de betekenis, functie en legitimiteit van de school als modern instituut voor een belangrijk deel ligt in het kanaliseren van hoop en beloftes over de toekomst. Wanneer mensen verwachten dat een investering in scholing zal helpen om bepaalde beloftes over de toekomst te vervullen (zoals een toegenomen economisch of symbolisch

²⁰ Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak en Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, p. 32. Groningen: Uitgeverij Passage.

²¹ *Ibid.*

²² Voor een discussie over het verschil tussen Duits en Nederlands: zie volgende sectie.

²³ Christ, Herbert. 2020. *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung. Mit einem Vorwort und einem Nachtrag (1995-2020) von Franz-Joseph Meißner*, pp. 32–35. Giessen: Giessen University Library Publications.

²⁴ *Ibid.*, p. 35.

²⁵ Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak en Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, pp. 33–34. Groningen: Uitgeverij Passage.

²⁶ *Ibid.*, p. 57. Zie ook: Schröder, Konrad. 2018. “Eight Hundred Years of Modern Language Learning and Teaching in the German-Speaking Countries of Central Europe: A Social History.” *The Language Learning Journal* 46 (1): 32. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>

²⁷ Fäcke, Christiane. 2021. “The English Shark and Other Fish in the Pond: Foreign Language Education and Foreign Language Teaching in Germany since 1945.” *European Journal of Applied Linguistics* 9 (1): 55. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0030>

kapitaal), dan zullen zij eerder geneigd zijn om zich coöperatief op te stellen. Wanneer zij daarentegen niet duidelijk inzien wat een investering in scholing zou moeten opbrengen (zoals bij het Nederlands in het overwegend Franstalige deel van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, of het Russisch in het voormalige Oost-Duitsland), dan zullen zij minder coöperatief zijn en eerder op zoek gaan naar alternatieve investeringen (of simpelweg niet in taalonderwijs investeren). Een effectief taalbeleid zal, kortom, tot op zekere hoogte met bestaande ideeën en praktijken moeten resoneren.

Voor de invloedrijke taalwetenschapper Spolsky waren soortgelijke observaties aanleiding om een duidelijk onderscheid te maken tussen de begrippen *taalbeleid* en *taalpolitiek*.²⁸ *Taalbeleid* (dat wil zeggen, formele beleidsinterventies zoals een taalwet) geven volgens hem een incompleet beeld van wat taalpolitiek eigenlijk behelst: *taalideologie* (gangbare ideeën over taal) en *taalpraktijk* (gangbare patronen in taalgedrag) spelen een net zo essentiële rol.²⁹ De invloed van Spolsky heeft deels te maken met de hanteerbaarheid van dit begrippenkader, dat helpt om observaties over taalpolitiek (en politiek in algemene zin) preciezer te beschrijven en te verklaren. Zo zou je bijvoorbeeld kunnen stellen dat koning Willem I weliswaar een taalbeleid voerde dat gericht was op de promotie van het Nederlands als nationale taal van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, maar dat zijn invloed op bestaande taalideologieën en taalpraktijken in het overwegend Franstalige zuiden beperkt was. Verder zou je kunnen stellen dat Willem I misschien te weinig tijd had om effectief te zijn, omdat gangbare ideologieën en praktijken nu eenmaal moeilijker te veranderen zijn dan beleid *an sich*.

Tijdens mijn promotieonderzoek heb ik zelf ook een bijdrage geleverd aan de discussie over het begrip *taalpolitiek*.³⁰ Onder andere geïnspireerd door het werk van antropoloog Brambilla³¹ en recente publicaties over zogenaamde “taallandschappen” (“*linguistic landscapes*”),³² stelde ik voor om taalpolitiek voor te stellen als een landschap met verschillende historisch gegroeide lagen. Interventies in dit landschap (“*linguistic landscaping*”) zouden zich op de een of andere manier tot deze lagen

²⁸ Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁹ *Ibid.*, p. 5.

³⁰ Hovens, Daan. 2021. “Language Policy and Linguistic Landscaping in a Contemporary Blue-Collar Workplace in the Dutch–German Borderland.” *Language Policy* 20: 645–666. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09572-y>

Zie ook: Hovens, Daan. 2021. “Power Dynamics at Work: An Ethnography of a Multilingual Metal Foundry in the Dutch–German Borderland.” Proefschrift Universiteit Maastricht / LOT.

³¹ Brambilla, Chiara. 2015. “Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept.” *Geopolitics* 20 (1): 14–34. <https://doi.org/10.1080/14650045.2014.884561>

³² Pütz, Martin en Neele Mundt (redactie). 2019. *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

moeten verhouden, waarbij een complete *make-over* waarschijnlijk te ambitieus is.³³ De algemene boodschap van publicaties van zowel anderen als mijzelf is dus om geen onrealistisch hoge verwachtingen te scheppen van beleid. Tegelijkertijd bieden deze publicaties een begrippenkader dat het mogelijk maakt om preciezer over de doelstellingen en effecten van specifieke beleidsinterventies te spreken en om deze doelstellingen en effecten binnen een realistischer verwachtingskader te plaatsen. Je kunt van een berglandschap immers niet ineens een vlakte maken, maar met voldoende middelen en politieke wil kun je bijvoorbeeld wel in een brug of een tunnelverbinding investeren.

Tot slot bieden de in deze sectie geïntroduceerde begrippen ook een kader om over taalpolitiek en taalbeleid op Europees en Euregionaal niveau te spreken. Zo lijkt de taalpolitieke doelstelling van de Europese Unie, dat Europese burgers naast hun *nationale taal* minimaal twee *vreemde talen* zouden moeten leren (een vorm van *acquisitieplanning*),³⁴ in de praktijk nauwelijks behaald te worden.³⁵ Een mogelijke verklaring hiervoor, naast het feit dat de Europese Unie weinig bevoegdheden op het gebied van taalbeleid heeft, is dat de genoemde taalpolitieke doelstelling onvoldoende resoneert met bestaande *taalpraktijken* in Europa, waar naast *nationale talen* ook veel *minderheidstalen* gesproken worden (zoals *migrantentalen* en *dialecten*) en waar op diverse manieren gecommuniceerd wordt (zoals via *lingua receptiva* en *codeswitching*), terwijl deze zaken binnen het *taalideologische* kader van de huidige Europese doelstellingen nauwelijks erkend worden.³⁶ Een realistischer Europees taalbeleid zou, kortom, meer aansluiting bij deze bestaande taalpraktijken moeten vinden en daarmee in potentie ook meer Europese burgers kunnen aanspreken en engageren. Hetzelfde geldt voor het taalbeleid van de Euregio's, de grensregionale samenwerkingsverbanden in Europa, dat tevens aansluiting zal moeten vinden bij bestaande praktijken en ideeën om zo effectief mogelijk te kunnen zijn. De bevindingen van dit onderzoeksrapport bieden een aantal handvatten hiertoe.

³³ Hovens, Daan. 2021. "Language Policy and Linguistic Landscaping in a Contemporary Blue-Collar Workplace in the Dutch–German Borderland." *Language Policy* 20: 649–650. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09572-y>

³⁴ European Council. 2002. "Presidency Conclusions: Barcelona European Council 15 and 16 March 2002." Website Europese Commissie. Geraadpleegd op 28 juli 2023. https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

³⁵ Zie ook: Backus, Ad, Durk Gorter, Karlfried Knapp, Rosita Schjerve-Rindler, Jos Swanenberg, Jan D. ten Thije en Eva Vetter. 2013. "Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications." *European Journal of Applied Linguistics* 1 (2): 183. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>

³⁶ *Ibid.*, pp. 179–215.

In het geval van *lingua receptiva* spreekt persoon A een andere taal (bijvoorbeeld Nederlands) dan persoon B (die bijvoorbeeld Duits spreekt), terwijl beiden elkaar goed verstaan.

In het geval van *codeswitching* gebruiken gesprekspartners bijvoorbeeld verschillende woorden door elkaar, die doorgaans met verschillende talen geassocieerd worden, terwijl zij elkaar goed verstaan.

2.3 Wat is een buurtaal? De betekenis en functie van naamgeving

Taalideologie (gangbare ideeën over taal) is zoals gezegd een wezenlijk onderdeel van taalpolitiek en taalonderwijspolitiek. De ideeën die mensen over taal hebben, zoals de associatie van een bepaalde taal met economisch en symbolisch kapitaal, kunnen immers belangrijke gevolgen hebben voor de bereidheid van mensen om in het leren van die taal te investeren. Het label dat mensen gebruiken om naar een bepaalde taal te verwijzen, zoals bijvoorbeeld “Duits”, “dialect”, “vreemde taal” of “buurtaal”, en de vraag of mensen überhaupt een label gebruiken zijn daarbij relevante ideologische indicatoren.³⁷ In deze sectie zal ik deze punten in meer detail uitwerken.

Om te beginnen is het niet vanzelfsprekend welk taalgedrag als “een taal” herkend wordt, en welk taalgedrag niet, en hoe de ene taal precies verschilt van de andere. Een duidelijk voorbeeld hierbij is het onderscheid tussen *Duits* en *Nederlands* als twee aparte talen. Lange tijd werd dit onderscheid niet zo scherp gemaakt als de afgelopen pakweg tweehonderd jaar gebruikelijk is geworden. De term “Duits”, “Diets” of “Duutsch” betekende oorspronkelijk “volkstaal” en werd vrij losjes gebruikt als verwijzing naar al het ‘Germaanse’ taalgedrag op het Europese continent, in tegenstelling tot het prestigieuze Franse en Latijnse taalgedrag.³⁸ De termen “Nederduits” en “Nederlands” waren varianten hierop die gebruikt werden om te verwijzen naar het Germaanse taalgedrag in het vlakke, noordelijkere deel van het continent (inclusief de Lage Landen), in tegenstelling tot het “Hoogduits” van de hoger gelegen, zuidelijkere delen.³⁹ Het feit dat de labels “Duits”, “Nederduits” en “Nederlands” lange tijd inwisselbaar gebruikt werden laat zien dat de hiermee geassocieerde taalpraktijken nog niet heel strikt onderscheiden werden.⁴⁰ Daarbij moet ook worden bedacht dat er sprake was van een *dialectcontinuüm*: taalvarianten of dialecten die op plekken gesproken werden die dicht bij elkaar lagen, leken doorgaans meer op elkaar dan taalvarianten die gesproken werden op plekken die verder van elkaar lagen.⁴¹ Bovenop de mate van geassocieerd kapitaal kan dit helpen verklaren waarom er tot

³⁷ Zie ook: Krämer, Philipp, Ulrike Vogl en Leena Kolehmainen. 2022. “What is ‘Language Making’?” *International Journal of the Sociology of Language* 274: 1–27. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0016>

³⁸ Sijs, Noline van der (samensteller). 2010. “Duits (m.b.t. Duitsland).” Etymologiebank. Geraadpleegd op 10 juni 2023. <https://etymologiebank.nl/trefwoord/duits>

³⁹ Van der Wal, Marijke en Cor van Bree. 2012. *Geschiedenis van het Nederlands*, p. 186. Houten: Uitgeverij Unieboek/Het Spectrum.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Zie ook: Cornelissen, Georg. 2015. *Kleine Sprachgeschichte von Nordrhein-Westfalen*, pp. 57–59. Keulen: Greven Verlag.

de 19^{de} eeuw nauwelijks aandacht was voor “Duits” als “vreemde taal” op scholen in de Lage Landen⁴² en waarom er andersom ook niet of nauwelijks aandacht was voor “Nederlands” als “vreemde taal” op scholen in het gebied dat wij vandaag de dag als “Duitsland” kennen.⁴³

Ten tweede is het in de loop van de geschiedenis gebruikelijk geworden om bepaalde vormen van taalgedrag te standaardiseren, reguleren en met bepaalde natiestaten te associëren (dat wil zeggen *corpus-*, *status-* en *acquisitieplanning*; zie vorige sectie). De bescheiden opkomst van het begrip *buurtaal* lijkt hand in hand te zijn gegaan met deze opkomst van officiële nationale standaardtalen. Immers, wanneer dit begrip gebruikt wordt, wordt vaak niet “de taal van een buur” in de letterlijke zin bedoeld (als de taal die jouw buurman of buurvrouw spreekt), maar “de taal van een *nationale* buur”, ofwel de officiële standaardtaal van een aangrenzende natiestaat. Een andere betekenis die vaak opduikt is *buurtaal* als ‘naburige’, taalkundig (nauw)verwante taal, waarbij het doorgaans eveneens om een officiële standaardtaal gaat. Duidelijke voorbeelden hierbij zijn een aantal indrukken die ik heb opgedaan tijdens een zoektocht naar het vroege gebruik van het begrip *buurtaal*, in historische krantenarchieven van België, Duitsland en Nederland,⁴⁴ en die ik in een overzicht op de volgende pagina heb weergegeven (tabel 1). Het voorbeeld uit *La Meuse* laat hierbij goed zien dat het begrip *buurtaal* niet alleen nabijheid benadrukt (als alternatief voor *vreemde taal*), maar tegelijkertijd ook afstand en afgrenzing (in tegenstelling tot *nationale taal*). Het voorbeeld uit *Het Nieuws van den Dag* laat verder mooi zien hoe de betekenis van het begrip *buurtaal* door de tijd heen kan veranderen: Geertruida Carelsen heeft het in haar opiniestuk over *drie* buurtalen (Duits, Frans én Engels) in plaats van twee (Duits en Frans, zoals tegenwoordig gebruikelijk is). Het lijkt er dus op dat het Engels, als wijdverbreide *lingua franca*, de status van *buurtaal* in Nederland ontstegen is (een soort ‘buurtaal-Brexit’). Het citaat uit het *Düsseldorfer Volksblatt*, tot slot, is een duidelijk voorbeeld van het gebruik van *buurtaal* in de zin van “taalkundig nauwverwante taal” en toont bovendien een vroeg voorbeeld van een moreel appel over het buurtaalbegrip dat (bepaalde) mensen geacht worden te hebben.

Al met al blijkt de ideologische lading van het begrip *buurtaal* dus te zitten in het afgrenzen van twee taalvariëteiten (zoals Nederlands en Duits), maar tegelijkertijd ook in het benadrukken van een zekere geografische en/of taalkundige nabijheid. In hoeverre afgrenzing dan wel toenadering de

⁴² Zie ook: Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak en Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*, p. 28. Groningen: Uitgeverij Passage.

⁴³ Schröder, Konrad. 2018. “Eight Hundred Years of Modern Language Learning and Teaching in the German-Speaking Countries of Central Europe: A Social History.” *The Language Learning Journal* 46 (1): 31. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>

⁴⁴ Voor historische kranten uit België heb ik gezocht in het archief van *BelgicaPress* (www.belgicapress.be), voor Duitsland in het archief van het *Deutsches Zeitungportal* (www.deutsche-digitale-bibliothek.de/newspaper) en voor Nederland in het archief van *Delpher* (www.delpher.nl).

bovenaan voert, verschilt per tijd, plaats en situatie. Ook de implicaties voor het onderwijs kunnen per context verschillen, variërend van het instrumentele gebruik van nabijheid voor pedagogische doeleinden⁴⁵ tot het volledig integreren van buurtalen als onderdeel van het ‘eigen’ nationale standaardtaalvak.⁴⁶ In hoeverre in de Euregio Maas-Rijn in buurtaalonderwijs geïnvesteerd wordt, is een onderwerp dat in het volgende hoofdstuk uitvoerig aan bod zal komen.

<u>Bron</u>	<u>Context</u>	<u>Citaat</u>
De Waalse krant <i>La Meuse</i>, 1 januari 1871	Er bestaan zorgen in België dat de Vlamingen mogelijk onderdeel van het nieuwe Duitse Rijk willen worden. De krant citeert een Vlaamse publicist die deze zorgen probeert weg te nemen.	<i>“L’allemand, dit le publiciste flamingant, est pour nous une langue voisine, mais non une langue nationale.”⁴⁷</i>
De Nederlandse krant <i>Het Nieuws van den Dag</i>, 16 januari 1899	Op de voorpagina van de krant staat een opiniestuk van Geertruida Carelsen (onder het mannelijke pseudoniem “George Zeemeeuw”), die betoogt dat het aantal moderne vreemde taalvakken op Nederlandse scholen niet omlaag mag gaan.	<i>“En bij het ‘meer uitgebreid lager’ en het ‘middelbaar’ onderwijs, waar de drie buurtalen nu eenmaal gerekend worden thuis te behooren, moge men haar toch in Beschavingsnaam de plaats laten, die zij in den loop der tijden veroverd hebben!”</i>
De Duitse krant <i>Düsseldorfer Volksblatt</i>, 27 juli 1899	In de sectie “ <i>Lokales und Provinzielles</i> ” staat een kort verhaal over een bruiloft in het plaatsje Ohligs, die niet kon doorgaan omdat het geboortecertificaat van de bruidegom in het Nederlands was geschreven.	<i>“(…) auf dem Standesamte einer Stadt von 20.000 Einwohnern sollte man so einfache Dokumente in dieser der eigenen so verwandten Nachbarsprache denn doch entziffern können (...).“⁴⁸</i>

Tabel 1. Het gebruik van het begrip “buurtaal” in 19^{de}-eeuwse kranten

⁴⁵ Zie ook: Knopp, Eva en Sabine Jentges. 2022. “Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht.” *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1): 1–16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

⁴⁶ Dit gebeurt in bescheiden mate in Scandinavië in een context van taalkundig nauw verwante buurtalen. Zie ook: Steffensen, Tom. 2016. “Nabosprog i danskundervisningen: en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt.” Proefschrift Universiteit van Roskilde.

⁴⁷ Vertaling: “Duits, zegt de Vlaamse publicist, is een buurtaal voor ons, maar geen nationale taal.”

⁴⁸ Vertaling: “(...) In de burgerlijke stand van een stad met 20.000 inwoners zou men toch in staat moeten zijn om zulke eenvoudige documenten in deze buurtaal, die zo verwant is aan de eigen taal, te ontcijferen (...).”

2.4 Aanbevelingen en reflecties

Op basis van de in dit hoofdstuk aan bod gekomen inhoud, zou ik drie aanbevelingen en reflecties willen delen. In het laatste hoofdstuk van dit onderzoeksrapport zal ik deze verder verdiepen en aanvullen met de empirische bevindingen die in de hierna volgende hoofdstukken aan bod komen.

- **Schep realistische verwachtingen van taalonderwijsbeleid.**

De geschiedenis van de onderwijs- en taalpolitiek kent vele momenten van ontzuivering. Vermijd teleurstellingen, en het daarmee samenhangende risico van demoralisering, door realistische verwachtingen van onderwijs- en taalbeleid te scheppen. Zulk *verwachtingsmanagement* is uiteraard van belang voor onderwijsministers, maar ook voor bijvoorbeeld schooldirecteuren, taalverenigingen (zoals de Académie Française, de Gesellschaft für deutsche Sprache en de Nederlandse Taalunie) en medewerkers van mediaredacties en uitgeverijen die zich met taalbeleid bezighouden.

- **Zie scholen niet los van de rest van de samenleving.**

Taalonderwijsbeleid kan alleen effectief zijn wanneer het voldoende resoneert met gangbare ideeën en praktijken in de rest van een (lokale) samenleving. Investeer daarom in het bereiken van een zekere mate van (eu)regionale maatschappelijke consensus over wat nastrevenswaardige taalonderwijsinvesteringen zijn. Steek daarbij verder niet alle politieke energie in het primair en secundair onderwijs, maar ook in instellingen voor vervolgonderwijs, werkplekken, mediaredacties, uitgeverijen, taal-, cultuur- en sportverenigingen. Bedenk daarnaast dat taalleerprocessen (deels) buiten een schoolinstituut kunnen plaatsvinden.

- **Wees je bewust van je ideologische positie.**

Het begrip *buurtaal* benadrukt nabijheid, maar ook afgrenzing. Bedenk in hoeverre dit bij jouw visie past. Wat zou je er bijvoorbeeld van vinden, wanneer Kerkrade en Herzogenrath zichzelf uitroepen tot tweetalige Nederlands-Duitse gemeentes, of wellicht zelfs tot drie- of viertalige gemeentes? Bedenk verder dat buurtaalkennis niet altijd in een apart, afgebakend vak gegeven hoeft te worden, wanneer daar bijvoorbeeld om uiteenlopende redenen geen ruimte voor zou bestaan in een schoolcurriculum. Een typisch kenmerk van scholen is de opdeling van kennis, inclusief taalkennis, in verschillende vakken, maar binnen het vak Duits kunnen docenten en leerlingen bijvoorbeeld ook aandacht besteden aan verwante talen als Nederlands (en vice versa). Kijk als onderwijsminister, schooldirecteur en/of taaldocent dus ook in hoeverre er (meer) aandacht besteed kan worden aan meertaligheid *binnen* bestaande schooltaalvakken.

3. Verplichte taalvakken en keuzes in de Euregio Maas-Rijn: feiten en cijfers

In dit hoofdstuk bespreek ik de positie van verschillende schooltalen in het secundair onderwijs in Nederland, Duitsland (Noordrijn-Westfalen) en België, in het bijzonder in de regio's die gezamenlijk de Euregio Maas-Rijn vormen. Ik ga uitgebreid in op beschikbare feiten en cijfers over schooltaalvakken en sluit af met een aantal aanbevelingen voor taal- en onderwijsbeleidsmakers.

3.1 Nederland

Onderwijs is in Nederland een nationale aangelegenheid. Nationaal onderwijsbeleid geldt dus ook voor scholen in Limburg, een provincie met ongeveer 1,1 miljoen inwoners waartoe het 'Nederlandse deel' van de Euregio Maas-Rijn behoort.⁴⁹ Het primair onderwijs duurt in principe acht jaar en dekt doorgaans de leeftijd van vier tot twaalf jaar.⁵⁰ Na het primair onderwijs worden leerlingen opgedeeld in drie categorieën secundair onderwijs: vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs), havo (hoger algemeen vormend onderwijs) en vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs). Het vmbo-onderwijs duurt in principe vier jaar (leeftijd 12 tot 16), het havo-onderwijs vijf jaar (leeftijd 12 tot 17) en het vwo-onderwijs zes jaar (leeftijd 12 tot 18).⁵¹ Zoals de benamingen al aangeven, biedt een vmbo-diploma toegang tot een 'middelbare' beroepsopleiding, een havo-diploma tot een 'hogere' beroepsopleiding en een vwo-diploma tot een wetenschappelijke opleiding aan een universiteit.

De opdeling van leerlingen gebeurt op basis van een schooladvies dat door basisscholen wordt gegeven en dat na afname van een toets eventueel nog (naar 'boven') kan worden bijgesteld.⁵² Ouders hebben in principe geen (directe) invloed. Veel scholen in Nederland bieden zowel vmbo- als havo- en vwo-onderwijs aan⁵³ en leerlingen kunnen van het vmbo doorstromen naar de havo en van de havo

⁴⁹ Nederland kent weliswaar de *vrijheid van onderwijs*, maar wat betreft het schoolsysteem en het aanbod van taalvakken in het secundair onderwijs is dit van relatief weinig betekenis. Zie verder: Van de Ven, Bob. 2015. "Netherlands." In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, p. 582. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 583.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Rijksoverheid. 2023. "Schooladvies toelating voortgezet onderwijs." Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/toelating-voortgezet-onderwijs-gebaseerd-op-definitief-schooladvies> De veranderingen rond de eind/doorstroomtoets die vanaf het schooljaar 2023-2024 zullen ingaan veranderen overigens niets aan de principes van de opdeling zoals hier beschreven.

⁵³ Van de Ven, Bob. 2015. "Netherlands." In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, p. 594. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

naar het vwo, maar in de praktijk blijkt dit niet altijd gemakkelijk.⁵⁴ Het vmbo kampt verder met een negatief imago: het wordt vaak gepresenteerd als een onderwijscategorie voor leerlingen die ‘tekortkomen’ voor de havo en het vwo.⁵⁵ Ondanks dat is het de grootste van de drie categorieën: in het schooljaar 2020-2021 haalden bijvoorbeeld 91.890 leerlingen in Nederland een vmbo-diploma (51,7%), 48.990 leerlingen een havo-diploma (27,6%) en 36.800 leerlingen een vwo-diploma (20,7%).⁵⁶ In de provincie Limburg ging het in hetzelfde schooljaar om 5.030 vmbo-gediplomeerden (52,1%), 2.610 havo-gediplomeerden (27,0%) en 2.020 vwo-gediplomeerden (20,9%).⁵⁷

In het primair onderwijs leren leerlingen vanaf het één na laatste jaar (op ±11-jarige leeftijd) Engels: dit is sinds 1986 verplicht.⁵⁸ Scholen hebben daarnaast de optie om eerder met Engels te beginnen of om, naast het Engels, aandacht aan Duits of Frans te besteden.⁵⁹ Volgens Nuffic, een organisatie die zich bezighoudt met de internationalisering van het onderwijs in Nederland, boden in 2018 in totaal 23 basisscholen in Limburg Duits aan (7,0% van alle scholen) en 12 basisscholen Frans (3,7% van alle scholen).⁶⁰ Geografie lijkt een belangrijke rol te spelen bij deze keuzes: de scholen die voor Duits kozen lagen overwegend in het oosten van Limburg (nabij Duitsland) en de scholen die voor Frans kozen overwegend in en rondom Maastricht (nabij Wallonië).⁶¹

⁵⁴ Van de Werfhorst, Herman, Louise Elffers en Sjoerd Karsten (redactie). 2015. *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap*, p. 12. Meppel: Didactief Onderzoek.

⁵⁵ Van de Weerd, Pomme. 2022. “Being ‘the Lowest’: Models of Identity and Deficit Discourse in Vocational Education.” *Ethnography and Education*: 1–15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2149272>

⁵⁶ Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). 2023. “Vo; examenkandidaten en gediplomeerden, onderwijssoort, woonregio.” CBS StatLine. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/85382NED>

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Onderwijsinspectie. 2019. “Leerlingprestaties voor het vak Engels aan het einde van de basisschool lopen flink uiteen.” Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2019/11/08/leerlingprestaties-voor-het-vak-engels-aan-het-einde-van-de-basisschool-lopen-flink-uiteen>

⁵⁹ Rijksoverheid. 2023. “Welke vakken krijgt mijn kind op de basisschool?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool>

⁶⁰ Nuffic. 2018. “Duits of Frans op de basisschool.” Website Nuffic. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/vroeg-vreemdetalenonderwijs/duits-of-frans-op-de-basisschool#alle-scholen-die-duits-of-frans-aanbieden> De percentages heb ik berekend op basis van het totale aantal van 328 basisscholen in de provincie Limburg. Zie: Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. “Open onderwijsdata: Schoolvestigingen basisonderwijs.” Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://duo.nl/open-onderwijsdata/primair-onderwijs/scholen-en-adressen/schoolvestigingen-basisonderwijs.jsp>

⁶¹ *Ibid.*

In het secundair onderwijs in Nederland blijven de vakken Nederlands en Engels in alle schooljaren verplicht, zowel op het vmbo als op de havo en het vwo.⁶² Wat de overige talen betreft verschilt het beleid per onderwijscategorie. Binnen de categorie vmbo bestaat er een subcategorie (de “basisberoepsgerichte leerweg”) waarin leerlingen geen enkele andere taal hoeven te leren.⁶³ Voor de overige vmbo-leerlingen geldt dat zij tijdens de eerste twee schooljaren (leeftijd 12 tot 14) verplicht een tweede “moderne vreemde taal” naast het Engels moeten leren, waarbij de school kan kiezen om Duits en/of Frans en/of een andere optie, zoals Spaans, aan te bieden.⁶⁴ Welke keuzes hierbij gemaakt worden, is niet met zekerheid te zeggen, omdat in Nederland niet centraal wordt bijgehouden welke (taal)vakken leerlingen tijdens hun schooltijd volgen.⁶⁵

De taalvakken waarin leerlingen aan het eind van hun schooltijd een examen afleggen geven evenwel een indicatie. In de laatste twee jaar van het vmbo is de tweede moderne vreemde taal niet langer verplicht,⁶⁶ maar het is uiteraard wel *mogelijk* om een extra taal op school te blijven leren. Tabel 2 (zie volgende pagina) laat zien dat ruim een derde (34,7%) van de eindexamenleerlingen van het

⁶² Rijksoverheid. 2023. “Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

Rijksoverheid. 2023. “Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>

Rijksoverheid. 2023. “Hoe zit het vmbo in elkaar?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ E-mailcorrespondentie met het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 20 april 2023.

Het Europese statistiekbureau Eurostat heeft wel enige gegevens over schooltalen in Europa, waaronder Nederland, maar deze gegevens kunnen niet worden opgesplitst naar schoolcategorie (vmbo, havo, vwo) en naar regio, wat ze weinig geschikt maakt voor de doeleinden van dit onderzoeksrapport. Zie: Eurostat. 2023. “Pupils by education level and modern foreign language studied - absolute numbers and % of pupils by language studied.” Geraadpleegd op 24 juni 2023. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG01/default/table?lang=en

Voor een nadere bespreking van de Eurostat-gegevens, zie ook: Boonen, Ute. K. en Henning Meredig. 2021. “Fremdsprachen lernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandsaufnahme.” In *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*, onder redactie van Sabine Jentges, pp. 13–36. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.

⁶⁶ Rijksoverheid. 2023. “Hoe zit het vmbo in elkaar?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

vmbo in Limburg in het schooljaar 2021-2022 een schoolexamen voor het vak Duits aflegde. Dit was duidelijk hoger dan in Nederland als geheel (21,6%; zie tabel 3 hieronder). In een grensgemeente als Heerlen lag het percentage zelfs nog hoger (41,9%; zie tabel 5 op de volgende pagina). Frans als examenvak kwam daarentegen veel minder vaak voor (3,4%) en zelfs nog minder vaak dan in Nederland als geheel (4,7%). Wanneer je echter inzoomt op de Zuid-Limburgse gemeentes Heerlen (7,2%) en in het bijzonder Maastricht (10,2%; zie tabellen 4 en 5 op de volgende pagina), dan zie je dat het percentage vmbo-examenleerlingen Frans daar duidelijk hoger lag, al was ook daar is de afstand tot het Duits groot. Spaans lijkt noch in Limburg, noch in Nederlands als geheel een grote rol te spelen.

<u>Examenvak</u>	<u>Vmbo</u>		<u>Havo</u>		<u>Vwo</u>		<u>Totaal</u>	
Duits	1.656	34,7%	991	39,5%	1.151	60,1%	3.798	41,3%
Frans	160	3,4%	554	22,1%	633	33,1%	1.347	14,7%
Spaans	6	0,1%	106	4,2%	134	7,0%	246	2,7%
<u>Totaal</u>	4.771	100%	2.511	100%	1.915	100%	9.197	100%

Tabel 2. Het totaal aantal eindexamenleerlingen dat een schoolexamen in een van de genoemde taalvakken aflegde in de **Nederlandse provincie Limburg** in het schooljaar 2021-2022.⁶⁷

<u>Examenvak</u>	<u>Vmbo</u>		<u>Havo</u>		<u>Vwo</u>		<u>Totaal</u>	
Duits	19.203	21,6%	13.667	27,3%	18.228	47,5%	51.098	28,8%
Frans	4.164	4,7%	9.014	18,0%	13.909	36,2%	27.087	15,3%
Spaans	571	0,6%	1.995	4,0%	3.065	8,0%	5.631	3,2%
<u>Totaal</u>	88.891	100%	50.155	100%	38.379	100%	177.425	100%

Tabel 3. Het totaal aantal eindexamenleerlingen dat een schoolexamen in een van de genoemde taalvakken aflegde in **Nederland** in het schooljaar 2021-2022.⁶⁸

⁶⁷ Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. "Open onderwijsdata: Examens." Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 22 juni 2023.
https://duo.nl/open_onderwijsdata/voortgezet-onderwijs/aantal-leerlingen/examens.jsp

⁶⁸ *Ibid.*

<u>Examenvak</u>	<u>Vmbo</u>		<u>Havo</u>		<u>Vwo</u>		<u>Totaal</u>	
Duits	72	29,3%	76	34,0%	140	53,4%	288	39,3%
Frans	25	10,2%	59	26,3%	87	33,2%	171	23,4%
Spaans	-	-	-	-	-	-	-	-
<u>Totaal</u>	246	100%	224	100%	262	100%	732	100%

Tabel 4. Het totaal aantal eindexamenleerlingen dat een schoolexamen in een van de genoemde taalvakken aflegde in de **gemeente Maastricht** in het schooljaar 2021-2022.⁶⁹

<u>Examenvak</u>	<u>Vmbo</u>		<u>Havo</u>		<u>Vwo</u>		<u>Totaal</u>	
Duits	314	41,9%	169	42,6%	171	63,3%	654	46,2%
Frans	54	7,2%	89	22,4%	84	31,1%	227	16,0%
Spaans	3	0,4%	3	0,8%	3	1,1%	9	0,6%
<u>Totaal</u>	750	100%	397	100%	270	100%	1.417	100%

Tabel 5. Het totaal aantal eindexamenleerlingen dat een schoolexamen in een van de genoemde taalvakken aflegde in **gemeente Heerlen** in het schooljaar 2021-2022.⁷⁰ Gezien het hogere aantal scholen in Heerlen (9) vergeleken met Maastricht (3), ligt het aantal scholieren hier tevens hoger.

Tijdens de eerste drie jaar van de havo en het vwo (leeftijd 12 tot 15) zijn leerlingen verplicht om twee moderne vreemde talen naast Engels te leren.⁷¹ In principe gaat het hierbij om Frans en Duits, maar scholen mogen één van beide talen eventueel vervangen door een andere taal, zoals bijvoorbeeld Spaans.⁷² De indicatie van tabellen 2 en 3 is dat dit in de praktijk niet heel vaak lijkt te gebeuren: als examenvak op de havo en het vwo speelt het Spaans slechts een bescheiden rol.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Rijksoverheid. 2023. "Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?" Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

⁷² *Ibid.* Scholen kunnen overigens zelf bepalen of zij in het eerste of het tweede jaar (leeftijd 12 of 13) met Duits beginnen.

In de laatste twee jaar van de havo (leeftijd 15 tot 17) is voor de meerderheid van de leerlingen verder alleen Engels nog verplicht: een tweede moderne vreemde taal wordt dan een keuze.⁷³ Tabel 2 laat zien dat minder dan de helft van de havo-examenleerlingen (39,5%) in Limburg in het schooljaar 2021-2022 een schoolexamen Duits aflegde en dat minder dan een kwart (22,1%) een schoolexamen Frans aflegde, maar dat de percentages hier wel duidelijk hoger lagen dan in Nederland als geheel (27,3% en 18,0%; zie tabel 3). Bovendien laat de gemeente Maastricht opnieuw een duidelijk hoger percentage zien met betrekking tot het Frans (26,3%; tabel 4).

In de laatste drie jaar van het vwo (leeftijd 15 tot 18) zijn leerlingen verplicht om een tweede taal naast Engels te leren.⁷⁴ Het vwo kent hierbij twee subcategorieën: atheneum en gymnasium. Voor leerlingen van het atheneum dient de tweede taal een moderne taal als Frans of Duits te zijn, terwijl leerlingen van het gymnasium Latijn of Oudgrieks moeten leren.⁷⁵ Daarnaast kunnen leerlingen nog voor een derde taal als keuzevak kiezen. Tabel 2 laat zien dat een meerderheid van de vwo-leerlingen in de provincie Limburg (60,1%) kiest om Duits te leren, terwijl een derde (33,1%) voor Frans kiest. Wat betreft het Duits is dit percentage duidelijk hoger dan in Nederland als geheel (47,5%; zie tabel 3), maar wat betreft het Frans is het percentage in Nederland als geheel hoger (36,2%; tabel 3). Dit geldt zelfs voor Heerlen en Maastricht (tabellen 4 en 5), waar het percentage voor Frans op ongeveer hetzelfde niveau ligt als in de provincie Limburg als geheel. Wat betreft Latijn en Oudgrieks zijn de percentages van Limburg (17,1% en 8,3%) vergelijkbaar met die van Nederland als geheel (17,6% en 7,9%).

Samengevat laten de beschikbare gegevens over Nederland en de provincie Limburg een duidelijke taalhiërarchie in het onderwijs zien. Het Engels, als enige verplichte ‘vreemde taal’ in zowel het primair als het secundair onderwijs, staat hierbij onbetwist op nummer één. Op afstand volgt het Duits, dat in alle onderwijscategorieën veruit de meest gekozen niet-verplichte taal is. Daarna volgt, opnieuw met grote afstand, het Frans, dat enkel op de havo en het vwo (waar minder dan de helft van alle leerlingen naartoe gaat) een rol van betekenis lijkt te spelen. Andere talen, zoals Spaans, lijken niet veel ruimte te hebben. Interessant is verder dat leerlingen in Limburg duidelijk vaker voor Duits als examenvak kiezen. Het patroon met betrekking tot het Frans is minder eenduidig, waarbij vmbo-leerlingen in Heerlen en Maastricht en havo-leerlingen in Maastricht relatief vaak voor Frans kiezen.

⁷³ Alleen leerlingen die het profiel “cultuur en maatschappij” kiezen zijn verplicht om naast Engels een tweede moderne vreemde taal te blijven leren. Zie: Rijksoverheid. 2023. “Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ *Ibid.*

3.2 Duitsland: Noordrijn-Westfalen

Onderwijsbeleid is in Duitsland geen nationale aangelegenheid, maar een aangelegenheid van de deelstaten of *Bundesländer*.⁷⁶ In deze sectie ga ik in op het beleid en de situatie van Noordrijn-Westfalen, een deelstaat van ongeveer 18 miljoen inwoners, waartoe het ‘Duitse deel’ van de Euregio Maas-Rijn behoort. Het primair onderwijs in Noordrijn-Westfalen duurt, net als in de meeste Duitse deelstaten, in principe vier jaar en dekt doorgaans de leeftijd van zes tot tien jaar.⁷⁷ Na afronding van het primair onderwijs worden leerlingen opgedeeld in verschillende categorieën secundair onderwijs.⁷⁸ De precieze categorieën secundair onderwijs en hun kenmerken verschillen per deelstaat, hoewel er over en weer veel herkenbare benamingen gebruikt worden.

Deelstaat Noordrijn-Westfalen kent om te beginnen de drie traditionele categorieën van het Duitse schoolsysteem, die doorgaans in aparte scholen worden ondergebracht: de *Hauptschule*, de *Realschule* en het *Gymnasium*. De *Hauptschule* duurt in principe zes jaar (leeftijd 10 tot 16) en wordt gekenmerkt door overwegend beroepsgericht onderwijs.⁷⁹ De *Realschule* duurt eveneens zes jaar (leeftijd 10 tot 16) en wordt gekenmerkt door een mix van beroepsgericht en algemeen vormend onderwijs.⁸⁰ Het *Gymnasium* bestaat uit een onderbouw van vijf of zes jaar (leeftijd 10 tot 15/16) en een bovenbouw van drie jaar (leeftijd 15/16 tot 18/19) en wordt gekenmerkt door algemeen vormend onderwijs.⁸¹ De bovenbouw van het Gymnasium (de *Gymnasiale Oberstufe*) leidt bij succesvolle afronding tot het *Abitur*, dat toegang biedt tot universitair onderwijs in Duitsland.⁸²

⁷⁶ Zie ook: Döbert, Hans. 2015. “Germany.” In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, p. 312. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

⁷⁷ *Ibid.*, pp. 318–319. Voor specifiek Noordrijn-Westfalen, zie: Bildungsland NRW. 2023. “Schulformen.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/schulorganisation/schulformen>

⁷⁸ Döbert, Hans. 2015. “Germany.” In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, p. 319. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

⁷⁹ Bildungsland NRW. 2023. “Hauptschule.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/hauptschule>

⁸⁰ Bildungsland NRW. 2023. “Realschule.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/realschule>

⁸¹ Bildungsland NRW. 2023. “Gymnasium.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gymnasium>

⁸² Döbert, Hans. 2015. “Germany.” In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, p. 321. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

De vroege opdeling van kinderen in het traditionele Duitse schoolsysteem is een van de meest bediscussieerde onderwerpen van de onderwijspolitiek in de verschillende deelstaten.⁸³ Als gevolg hiervan is sinds de jaren 1960 de *Gesamtschule* opgekomen, een schoolcategorie die leerlingen van verschillende ‘niveaus’ samenbrengt (deels in dezelfde klassen, deels in klassen van verschillende niveaus) en hen de mogelijkheid biedt om verschillende typen diploma’s op dezelfde school te halen.⁸⁴ De *Gesamtschule* in Noordrijn-Westfalen kent een onderbouw van zes jaar (leeftijd 10 tot 16) en een gymnasiale bovenbouw van drie jaar (leeftijd 16 tot 19) voor leerlingen die het *Abitur* willen halen.⁸⁵ Verder kent Noordrijn-Westfalen sinds 2011 de *Sekundarschule*, die veel overeenkomsten met de *Gesamtschule* heeft, maar geen (eigen) bovenbouw heeft.⁸⁶ Bovendien is er tegenwoordig meer ‘doorstroom’ tussen de traditionele categorieën mogelijk, bijvoorbeeld via het *Berufskolleg*, dat zowel beroepsgerichte bovenbouwopleidingen aanbiedt, als ook de mogelijkheid aanbiedt om (alsnog) bepaalde diploma’s van het secundair onderwijs (inclusief het *Abitur*) te halen.⁸⁷

De keuze voor een bepaalde schoolcategorie in het secundair onderwijs ligt in Noordrijn-Westfalen in principe bij de ouders van de leerlingen.⁸⁸ De basisschool doet wel een aanbeveling, maar uiteindelijk beslissen ouders waar ze hun kind aanmelden.⁸⁹ Wanneer ouders besluiten om hun kind op een andere categorie school aan te melden dan hen is aanbevolen, zijn ze wel verplicht om aan een adviesgesprek met de beoogde school deel te nemen.⁹⁰ De eerste twee jaar van het secundair

⁸³ *Ibid.*, pp. 322–323.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 323.

⁸⁵ Bildungsland NRW. 2023. “Gesamtschule.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gesamtschule>

⁸⁶ Bildungsland NRW. 2023. “Sekundarschule.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>

De Sekundarschule is vrij uniek voor de deelstaat Noordrijn-Westfalen. Het is de uitkomst van een politiek compromis tussen voor- en tegenstanders van het opdelen van leerlingen in verschillende schoolcategorieën. Zie ook: Diehl, Jörg. 2011. “Alles kann, nix muss: Schulfrieden in NRW.” *SPIEGEL Panorama*. Geraadpleegd op 7 juni 2023. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulfrieden-in-nrw-alles-kann-nix-muss-a-775362.html>

⁸⁷ Bildungsland NRW. 2023. “Berufskolleg.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/berufskolleg>

⁸⁸ Bildungsland NRW. 2023. “Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 11 Grundschule.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ *Ibid.*

onderwijs (leeftijd 10 tot 12) gelden verder als “proefperiode” (*Erprobungsstufe*), waarna de school besluit of leerlingen door kunnen gaan met het onderwijs binnen de gekozen schoolcategorie.⁹¹ Een gevolg van deze praktijken is dat het aantal leerlingen op de *Hauptschule*, een schoolcategorie die net als het vmbo in Nederland kampt met een negatief imago, al jaren achteruit gaat, waardoor verschillende *Hauptschulen* inmiddels opgaan in *Sekundarschulen* of *Gesamtschulen*.⁹² Tabel 6 (zie hieronder) geeft een indruk van de verdeling van het aantal scholen en leerlingen per schoolcategorie in Noordrijn-Westfalen in het schooljaar 2021-2022. Uit dit overzicht blijkt duidelijk dat het *Gymnasium* de populairste schoolcategorie is, gevolgd door de *Gesamtschule* en, met enige afstand, de *Realschule*.

<u>Schoolcategorie</u>	<u>Aantal scholen</u>		<u>Aantal leerlingen</u>	
<i>Hauptschule</i>	174	10,6%	49.041	4,3%
<i>Realschule</i>	379	23,0%	199.563	17,4%
<i>Sekundarschule</i>	114	6,9%	54.238	4,7%
<i>Gesamtschule</i> - alleen onderbouw - alleen bovenbouw	358	21,7%	343.461 - 279.401 - 64.060	30,0% - 24,4% - 5,6%
<i>Gymnasium</i> - alleen onderbouw - alleen bovenbouw	623	37,8%	499.080 - 315.024 - 184.056	43,6% - 27,5% - 16,1%
<u>Totaal</u>	1.648	100,0%	1.145.383	100,0%

Tabel 6. Het aantal scholen en leerlingen per categorie secundair onderwijs in Noordrijn-Westfalen in het schooljaar 2021-2022. *Niet* meegenomen in dit overzicht zijn de *Berufskollegs* (zie vorige pagina), scholen voor speciaal onderwijs (*Förderschulen* en *Schulen für Kranke*), scholen die primair en secundair onderwijs combineren (*PRIMUS-Schulen* en *Freie Waldorfschulen*), scholen voor volwassenenonderwijs (*Weiterbildungskollegs*) en de ‘testversie’ van de *Gemeinschaftsschule*.⁹³

⁹¹ Bildungsland NRW. 2023. “Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 13 Erprobungsstufe.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

⁹² Döbert, Hans. 2015. “Germany.” In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, p. 327. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham. Zie ook: Landtag Intern. 2011. “Hauptsache Schule: Die Hauptschule hat ein Imageproblem. Was ist zu tun?” *Landtag Intern* 2011 (4): 4. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?Id=ZLANIN114%7C4%7C4>

⁹³ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, pp. 11–12. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Sinds het schooljaar 2021-2022 is Engels in Noordrijn-Westfalen vanaf jaargang 3 van het primair onderwijs (leeftijd 8) een verplicht vak.⁹⁴ Daarvoor was Engels vanaf jaargang 1 van het primair onderwijs (leeftijd 6) verplicht, maar de regering van Noordrijn-Westfalen besloot dit beleid te wijzigen met als argument dat er eerst meer aandacht voor Duits en wiskunde nodig is, voordat men met de eerste *vreemde taal* begint.⁹⁵ Na afronding van het primair onderwijs blijft het vak Engels verder verplicht in alle categorieën secundair onderwijs tot en met de laatste jaargang.⁹⁶ In *Hauptschulen* wordt in veel gevallen geen andere vreemde taal dan Engels onderwezen, al hebben zij de mogelijkheid om eventueel Frans of Nederlands aan te bieden.⁹⁷ Tabel 7 en tabel 9 (zie hieronder en volgende pagina) geven aan dat slechts enkele *Hauptschulen* van deze mogelijkheid gebruikmaken.

<u>Schoolcategorie</u>	<u>Scholen: totaal</u>	<u>Scholen: aanbod Frans</u>		<u>Opgeteld aantal deelnemers</u>
Hauptschule	174	6	3,4%	187
Realschule	379	361	95,3%	29.049
Sekundarschule	114	102	89,5%	5.810
Gesamtschule	358	314	87,7%	32.963
Gymnasium	623	620	99,5%	139.976
Totaal	1.648	1.403	85,1%	207.985

Tabel 7. Het aantal scholen per categorie secundair onderwijs in Noordrijn-Westfalen dat in het schooljaar 2021-2022 het vak **Frans** aanbod, plus de som van het aantal deelnemers van alle vakken Frans per schoolcategorie. Omdat leerlingen meer dan één vak Frans tegelijkertijd kunnen doen, kunnen er met betrekking tot de deelnemers geen percentages worden berekend.⁹⁸

⁹⁴ Bildungsland NRW. 2023. "Masterplan Grundschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 29 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/masterplan-grundschule>

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ Bildungsland NRW. 2023. "Schulformspezifische rechtliche Regelungen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, p. 72. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

<u>Schoolcategorie</u>	<u>Scholen: totaal</u>	<u>Scholen: aanbod Spaans</u>		<u>Opgeteld aantal deelnemers</u>
<i>Hauptschule</i>	174	0	0,0%	0
<i>Realschule</i>	379	11	2,9%	808
<i>Sekundarschule</i>	114	71	62,3%	3.598
<i>Gesamtschule</i>	358	295	82,4%	53.416
<i>Gymnasium</i>	623	486	78,0%	68.487
<u>Totaal</u>	1.648	863	52,4%	126.309

Tabel 8. Het aantal scholen per categorie secundair onderwijs in Noordrijn-Westfalen dat in het schooljaar 2021-2022 het vak **Spaans** aanbod, plus de som van het aantal deelnemers van alle vakken Spaans per schoolcategorie. Omdat leerlingen meer dan één vak Spaans tegelijkertijd kunnen doen, kunnen er met betrekking tot de deelnemers geen percentages worden berekend.⁹⁹

<u>Schoolcategorie</u>	<u>Scholen: totaal</u>	<u>Scholen: aanbod Nederlands</u>		<u>Opgeteld aantal deelnemers</u>
<i>Hauptschule</i>	174	2	1,1%	19
<i>Realschule</i>	379	23	6,1%	2.012
<i>Sekundarschule</i>	114	13	11,4%	630
<i>Gesamtschule</i>	358	58	16,2%	9.663
<i>Gymnasium</i>	623	46	7,4%	5.635
<u>Totaal</u>	1.648	142	8,6%	17.959

Tabel 9. Het aantal scholen per categorie secundair onderwijs in Noordrijn-Westfalen dat in het schooljaar 2021-2022 het vak **Nederlands** aanbod, plus de som van het aantal deelnemers van alle vakken Nederlands per schoolcategorie. Omdat leerlingen meer dan één vak Nederlands tegelijkertijd kunnen doen, kunnen er met betrekking tot de deelnemers geen percentages worden berekend.¹⁰⁰

⁹⁹ *Ibid.*, p. 73.

¹⁰⁰ *Ibid.*

<u>Schoolcategorie</u>	<u>Scholen: totaal</u>	<u>Scholen: aanbod Italiaans</u>		<u>Opgeteld aantal deelnemers</u>
<i>Hauptschule</i>	174	0	0,0%	0
<i>Realschule</i>	379	6	1,6%	247
<i>Sekundarschule</i>	114	6	5,3%	329
<i>Gesamtschule</i>	358	56	15,6%	6.180
<i>Gymnasium</i>	623	114	18,3%	8.637
<u>Totaal</u>	1.648	182	11,0%	15.393

Tabel 10. Het aantal scholen per categorie secundair onderwijs in Noordrijn-Westfalen dat in het schooljaar 2021-2022 het vak **Italiaans** aanbod, plus de som van het aantal deelnemers van alle vakken Italiaans per schoolcategorie. Omdat leerlingen meer dan één vak Italiaans tegelijkertijd kunnen doen, kunnen er met betrekking tot de deelnemers geen percentages worden berekend.¹⁰¹

<u>Schoolcategorie</u>	<u>Scholen: totaal</u>	<u>Scholen: aanbod Latijn</u>		<u>Opgeteld aantal deelnemers</u>
<i>Hauptschule</i>	174	0	0,0%	0
<i>Realschule</i>	379	1	0,3%	15
<i>Sekundarschule</i>	114	4	3,5%	97
<i>Gesamtschule</i>	358	206	57,5%	15.035
<i>Gymnasium</i>	623	618	99,2%	100.157
<u>Totaal</u>	1.648	829	50,3%	115.304

Tabel 11. Het aantal scholen per categorie secundair onderwijs in Noordrijn-Westfalen dat in het schooljaar 2021-2022 het vak **Latijn** aanbod, plus de som van het aantal deelnemers van alle vakken Latijn per schoolcategorie. Omdat leerlingen meer dan één vak Latijn tegelijkertijd kunnen doen, kunnen er met betrekking tot de deelnemers geen percentages worden berekend.¹⁰²

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

Leerlingen die naar de *Realschule* gaan, moeten verplicht een tweede vreemde taal naast Engels kiezen in jaargang 6 (leeftijd 11).¹⁰³ In principe gaat het hierbij om Frans, maar soms kunnen leerlingen kiezen tussen Frans en een andere taal, zoals Spaans, Italiaans of, in plaatsen dichtbij de Nederlandse grens, Nederlands.¹⁰⁴ In jaargang 7 (leeftijd 12) kunnen leerlingen vervolgens kiezen of ze met deze taal willen doorgaan, of dat ze in plaats daarvan liever een ander vak (zoals bijvoorbeeld informatica) willen kiezen.¹⁰⁵ Tabel 7 bevestigt dat vrijwel alle *Realschulen* inderdaad Frans aanbieden, maar het opgeteld aantal deelnemers aan de vakken Frans ligt met het oog op het totaal aantal *Realschule*-leerlingen (199.563; zie tabel 6) niet heel hoog. Veel leerlingen lijken het vak Frans in jaargang 7 dus in te ruilen voor iets anders. Tabellen 8 en 9 geven verder aan dat weinig *Realschulen* van de mogelijkheid gebruik maken om Spaans of Nederlands als extra keuzeoptie aan te bieden, waarbij wel opvalt dat het aantal *Realschulen* dat Nederlands aanbiedt (23) ruim twee keer zo hoog is als het aantal dat Spaans aanbiedt (11). Zes *Realschulen* bieden verder Italiaans aan (tabel 10).

Leerlingen die naar een *Sekundarschule* of een *Gesamtschule* gaan hebben in jaargang 7 (leeftijd 12) de mogelijkheid om een tweede vreemde taal te kiezen, maar dit is niet verplicht: zij kunnen ook een niet-taalvak (zoals informatica) kiezen.¹⁰⁶ In jaargang 9 (leeftijd 14) krijgen zij opnieuw een dergelijke keuze, waarbij ze dus alsnog een tweede vreemde taal kunnen kiezen, of zelfs een derde vreemde taal (wanneer zij eerder ook voor een taalvak hadden gekozen), maar ze kunnen ook opnieuw voor een niet-taalvak kiezen.¹⁰⁷ Alleen leerlingen die het *Abitur* willen halen, zijn verplicht om uiteindelijk een tweede vreemde taal op school te leren, maar hiermee kunnen ze desgewenst wachten tot het begin van de bovenbouw (leeftijd 17).¹⁰⁸ Welke taalvakken *Sekundarschulen* en *Gesamtschulen* precies aanbieden varieert verder enigszins, maar zoals tabellen 7 en 8 aangeven, behoren Frans en Spaans in (veruit) de meeste gevallen tot de keuzemogelijkheden. Verder zijn *Sekundarschulen* en *Gesamtschulen* de twee schoolcategorieën waar relatief het vaakst Nederlands als keuzemogelijkheid

¹⁰³ Bildungsland NRW. 2023. "Schulformspezifische rechtliche Regelungen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ Bildungsland NRW. 2023. "Schulformspezifische rechtliche Regelungen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>
Zie ook: Bildungsland NRW. 2023. "Sekundarschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ *Ibid.*

wordt aangeboden (tabel 9). Ter vergelijking: Italiaans wordt minder vaak dan Nederlands aangeboden op *Sekundarschulen* en *Gesamtschulen* (tabel 10). Latijn wordt verder minder vaak op *Sekundarschulen*, maar wel vaker op *Gesamtschulen* aangeboden dan Nederlands (tabel 11).

Het *Gymnasium*, tot slot, is de enige schoolcategorie in Noordrijn-Westfalen waar een tweede vreemde taal naast Engels in vrijwel de gehele onderbouw verplicht is.¹⁰⁹ Scholen kunnen kiezen of zij in jaargang 5 (leeftijd 10) of in jaargang 6 (leeftijd 11) met deze taal beginnen, maar in beide gevallen blijft de tweede taal tot het einde van de onderbouw (leeftijd 15/16) verplicht.¹¹⁰ In jaargang 8 (leeftijd 13) en jaargang 10 (leeftijd 15) kunnen leerlingen bovendien een derde en eventueel zelfs een vierde vreemde taal kiezen, maar dit is geen verplichting.¹¹¹ Tot de keuzemogelijkheden op het *Gymnasium* horen verder vrijwel altijd Frans en Latijn, terwijl Spaans ook vaak voorkomt (zie tabellen 7, 8 en 11). Daarnaast valt op dat Italiaans op relatief veel *Gymnasien* wordt aangeboden (tabel 10). Mogelijk heeft dit te maken met de verwantschap tussen Italiaans en Latijn, dat op het *Gymnasium* traditioneel een sterke positie heeft. De concurrentie van het Latijn en het Italiaans kan mogelijk ook helpen verklaren waarom het Nederlands relatief minder vaak op *Gymnasien* wordt aangeboden dan op *Sekundarschulen* en *Gesamtschulen* het geval is (tabel 9).

Samengevat laten de beschikbare gegevens over Noordrijn-Westfalen een duidelijke taalhiërarchie zien, waarbij het Engels, als enige verplichte taal in alle schoolcategorieën en in alle jaargangen, onbetwist op nummer één staat. Op afstand volgt het Frans, dat met uitzondering van de *Hauptschulen* op vrijwel alle scholen in het secundair onderwijs wordt aangeboden, al garandeert dit niet dat leerlingen ook voor deze taal kiezen (wanneer het niet verplicht is). Spaans wordt verder vaak aangeboden op *Sekundarschulen*, *Gesamtschulen* en *Gymnasien*, terwijl het Latijn een sterke positie op de *Gesamtschule* en het *Gymnasium* heeft, waar bij elkaar opgeteld een (ruime) meerderheid van de leerlingen in Noordrijn-Westfalen naartoe gaat. Wat de overige talen betreft strijden het Nederlands en het Italiaans om de titel “*the best of the rest*”, waarbij het Italiaans een sterkere positie op het *Gymnasium* heeft, terwijl het Nederlands het in de andere schoolcategorieën iets beter doet. Daarnaast lijkt geografie een belangrijke rol te spelen in het geval van het Nederlands, dat vrijwel uitsluitend op scholen nabij de Nederlands grens lijkt te worden aangeboden. Meer gedetailleerde gegevens over specifieke (deel)regio’s zouden dit beeld verder kunnen helpen verrijken.

¹⁰⁹ Bildungsland NRW. 2023. “Schulformspezifische rechtliche Regelungen.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023.
<https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ *Ibid.*

3.3 België: de Vlaamse, Franse en Duitstalige Gemeenschap

Sinds de derde staatshervorming van België (1988-1989) is onderwijs hier niet langer een nationale aangelegenheid, maar een aangelegenheid van de drie Gemeenschappen van België, dat wil zeggen de Vlaamse, de Franse en de Duitstalige Gemeenschap.¹¹² De bevoegdheden van deze Gemeenschappen hangen samen met de plek waar men zich begeeft (het *territorialiteitsbeginsel*). De bevoegdheden van de Vlaamse Gemeenschap betreffen het Vlaamse Gewest (ongeveer 6,7 miljoen inwoners) en het officieel tweetalige Brussels Hoofdstedelijk Gewest (ongeveer 1,2 miljoen inwoners); de bevoegdheden van de Franse Gemeenschap betreffen het overgrote deel van het Waalse Gewest (ongeveer 3,6 miljoen inwoners) en daarnaast eveneens het Brussels Hoofdstedelijk Gewest; de bevoegdheden van de Duitstalige Gemeenschap betreffen een aantal gemeenten in het oosten van het Waalse Gewest (met in totaal iets minder dan 80.000 inwoners).¹¹³ Een bijzonder kenmerk van de Euregio Maas-Rijn is dat deze grensregio delen van zowel de Vlaamse als de Franse Gemeenschap en bovendien de gehele Duitstalige Gemeenschap omvat. Hier komen de drie onderwijssystemen van België dus samen, die vanwege hun verleden nog veel vergelijkbare kenmerken en benamingen kennen, maar tegelijkertijd ook steeds meer uit elkaar groeien vanwege onderwijshervormingen op gemeenschapsniveau.

De duur van het primair en het secundair onderwijs is in de drie Gemeenschappen van België hetzelfde: het primair onderwijs duurt in principe zes jaar en dekt doorgaans de leeftijd van zes tot twaalf jaar,¹¹⁴ terwijl het secundair onderwijs in principe zes of zeven jaar duurt en doorgaans de leeftijd van twaalf tot achttien of negentien jaar dekt.¹¹⁵ Een ander (vooralsnog) gemeenschappelijk kenmerk

¹¹² Zie ook: Brusselmans-Dehairs, Christiane. 2015. "Belgium." In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, p. 100. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

¹¹³ Voor de bevolkingsaantallen, zie: Statbel. 2023. "Structuur van de bevolking." Statbel: België in cijfers. Geraadpleegd op 1 juni 2023. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/structuur-van-de-bevolking>

¹¹⁴ Belgische Federale Overheidsdiensten. 2023. "Kleuteronderwijs en lager onderwijs." Belgium.be: Informatie en diensten van de overheid. Geraadpleegd op 1 juli 2023. https://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/kleuteronderwijs_en_lager_onderwijs

¹¹⁵ Voor het secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, zie: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "Het voltijds gewoon secundair onderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

Voor het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap, zie: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Formes et degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice." Enseignement.be. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24547&navi=45>

Voor het secundair onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap, zie: Ostbelgien. 2023. "Schulsystem." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Geraadpleegd op 1 juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2186/4270_read-31601/

is dat het secundair onderwijs wordt opgedeeld in drie verschillende ‘fases’ van ieder twee jaar, die in de Vlaamse Gemeenschap “*graden*”, in de Franse Gemeenschap “*degrés*” en in de Duitstalige Gemeenschap “*Stufen*” genoemd worden, en waar aan het eind van het secundair onderwijs eventueel nog een extra, zevende jaar aan kan worden toegevoegd.¹¹⁶

In de eerste fase (leeftijd 12 tot 14) worden leerlingen doorgaans opgedeeld in twee groepen, waarvan er één alleen toegankelijk is voor leerlingen die aan het eind van het primair onderwijs een specifiek certificaat gehaald hebben, die in de Vlaamse Gemeenschap “*getuigschrift basisonderwijs*”,¹¹⁷ in de Franse Gemeenschap “*Certificat d’Études de Base*” (CEB)¹¹⁸ en in de Duitstalige Gemeenschap “*Grundschulabschlusszeugnis*” genoemd wordt.¹¹⁹ In de daarop volgende fases (leeftijd 14 tot 18/19) kunnen leerlingen kiezen uit verschillende onderwijscategorieën, waarbij sommige categorieën meer algemeen vormend zijn en bedoeld als vooropleiding voor vervolgonderwijs, terwijl anderen meer beroepsgericht zijn.¹²⁰ Welke keuzes leerlingen hierbij kunnen maken, hangt af van hun tot dan toe behaalde schoolprestaties en beoordelingen. Hoe dit precies bepaald wordt, verschilt per Gemeenschap.¹²¹ België was lange tijd vrij uniek in de zin dat verplichte centrale examens hier niet

¹¹⁶ *Ibid.* In de Franse Gemeenschap wordt de eerste fase mogelijk drie jaar. Zie: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. “Le tronc commun, un nouveau parcours d’apprentissage.” Enseignement.be. Geraadpleegd op 7 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28590&navi=4913>

¹¹⁷ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. “Getuigschrift basisonderwijs in het gewoon lager onderwijs.” Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/getuigschrift-basisonderwijs-in-het-gewoon-lager-onderwijs>

¹¹⁸ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. “Épreuve externe certificative - CEB.” Enseignement.be. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25527&navi=392>

¹¹⁹ Ostbelgien. 2023. “Die Schulebenen im Unterrichtswesen in der DG.” Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Geraadpleegd op 1 juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2189/4268_read-31599/

¹²⁰ Zie ook de referenties van voetnoot 115.

¹²¹ Voor het systeem in de Vlaamse Gemeenschap, zie ook: Eurydice. 2023. “Belgium - Flemish Community: 6.3 Assessment in the first stage of secondary education.” European Commission. Geraadpleegd op 2 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/assessment-first-stage-secondary-education>

Voor het systeem in de Franse Gemeenschap, zie ook: Eurydice. 2022. “Belgium - French Community: 6.3 Assessment in general lower secondary education.” European Commission. Geraadpleegd op 2 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/assessment-general-lower-secondary-education>

Voor het systeem in de Duitstalige Gemeenschap, zie ook: Eurydice. 2023. “Belgium - German-Speaking Community: 6.3 Assessment in general secondary education.” European Commission. Geraadpleegd op 2 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-german-speaking-community/assessment-general-secondary-education>

bestonden: de meeste scholen hadden een zeer hoge mate van autonomie met betrekking tot hoe zij vakken wilden examineren.¹²² Recentelijk wordt deze autonomie echter ietwat ingeperkt: de Franse Gemeenschap heeft inmiddels centrale examens voor het primair en het secundair onderwijs ingevoerd¹²³ en de Vlaamse Gemeenschap gaat dit met ingang van het schooljaar 2023-2024 ook doen,¹²⁴ waardoor alleen de Duitstalige Gemeenschap nu geen centrale examens heeft. Ouders in alle Gemeenschappen hebben verder relatief weinig (directe) invloed op de keuzeopties van hun kind, al kunnen zij beroep aantekenen tegen een oordeel van een school.¹²⁵

In het schooljaar 2020-2021 deden 124.716 leerlingen (42,9%) in de tweede en derde fase van het secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap algemeen vormend onderwijs, terwijl 70.841 leerlingen (24,4%) beroepsgericht onderwijs deden en 95.307 leerlingen een combinatie van beiden (technisch of kunstonderwijs; 32,8%).¹²⁶ In hetzelfde schooljaar deden 138.974 leerlingen (57,7%) in de tweede en derde fase van het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap algemeen vormend onderwijs, terwijl 102.021 leerlingen (42,3%) beroepsgericht onderwijs deden.¹²⁷ In de Duitstalige Gemeenschap deden in het schooljaar 2022-2023 in totaal 2.874 leerlingen (65,2%) algemeen vormend onderwijs, 645 leerlingen (14,6%) beroepsgericht onderwijs en 889 leerlingen (20,2%) technisch

¹²² Brusselmans-Dehairs, Christiane. 2015. "Belgium." In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, p. 105. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

¹²³ Zie ook: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Évaluations externes certificatives." Enseignement.be. Geraadpleegd op 2 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26245&navi=2032>

¹²⁴ Vlaamse overheid. 2023. "Vlaamse toetsen: wat, waarom, wie, wanneer en hoe." Vlaanderen.be: Informatie van de Vlaamse overheid. Geraadpleegd op 3 juli 2023. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen/vlaamse-toetsen-wat-waarom-wie-wanneer-en-hoe>

¹²⁵ Voor de Vlaamse Gemeenschap, zie: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "Niet akkoord met een evaluatiebeslissing." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/evaluatie/niet-akkoord-met-een-evaluatiebeslissing>

Voor de Franse Gemeenschap, zie: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Recours contre les décisions des conseils de classes." Enseignement.be. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24607&navi=53>

Voor de Duitse Gemeenschap, zie: Ostbelgien. 2023. "Einspruchskammer." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Geraadpleegd op 1 juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2280/4389_read-31712/

¹²⁶ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2022. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2020-2021*, p. 81. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

¹²⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022. *Les indicateurs de l'enseignement 2022*, p. 29. Brussel/Namen: Fédération Wallonie-Bruxelles.

onderwijs met ofwel een meer algemeen vormende, ofwel een meer beroepsgerichte oriëntatie.¹²⁸ Het (puur) beroepsgericht onderwijs wordt overal dus door een minderheid van de leerlingen gevolgd.

Wat betreft het leren van “moderne vreemde talen” geldt in alle drie de Gemeenschappen een ander onderwijsbeleid. Voor leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap is Frans een verplicht vak in de laatste twee jaar van het primair onderwijs (leeftijd 10 tot 12).¹²⁹ Daarnaast mogen scholen zelf kiezen om eventueel eerder, vanaf leerjaar 3 (leeftijd 8), met een vreemde taal als Frans en/of Duits en/of Engels te beginnen, “op voorwaarde dat de leerlingen het Nederlands voldoende beheersen.”¹³⁰ Leerlingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest mogen bovendien al vanaf leerjaar 1 (leeftijd 6) met Frans beginnen, opnieuw met “voldoende” beheersing van het Nederlands als voorwaarde.¹³¹ Volgens een peiling in de Vlaamse Gemeenschap uit 2017 begint 70% van de leerlingen in leerjaar 5 (leeftijd 10) met Frans en de overige 30% eerder.¹³² De peiling vermeldt niets over de geografische spreiding van deze leerlingen, maar te verwachten is dat de vroege starters met name in en rondom Brussel te vinden zijn. Wat betreft het aanbod van Duits en Engels in het primair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap zijn bij mij geen gegevens bekend – waarschijnlijk komt dit niet vaak voor.

In de eerste twee jaar van het secundair onderwijs (leeftijd 12 tot 14) is Frans voor alle leerlingen nog steeds een verplicht vak.¹³³ Voor leerlingen die aan het eind van het primair onderwijs het “*getuigschrift basisonderwijs*” gehaald hebben (de zogeheten “A-stroom”), komt daarnaast Engels als verplichte tweede vreemde taal erbij.¹³⁴ Vanaf het derde jaar van het secundair onderwijs (leeftijd 14 tot 18/19) wordt er verder gedifferentieerd: leerlingen die algemeen vormend, of een combinatie van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs volgen, hebben dan verplicht Frans en Engels, terwijl leerlingen die (puur) beroepsgericht onderwijs volgen, ófwel Frans, ófwel Engels moeten

¹²⁸ Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. 2023. *Schülerzahlen 2022-2023*, p. 33. Eupen: Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.

¹²⁹ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. “Decreet basisonderwijs: Hoofdstuk V. Opdracht van het basisonderwijs, Afdeling 1. Onderwijsaanbod, Art. 43.” Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 3 juli 2023. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#1022130>

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ *Ibid.*

¹³² Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2018. *Peiling Frans in het basisonderwijs*, p. 21. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

¹³³ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. 2023. “Onderwijsdoelen: uitgangspunten.” [Onderwijsdoelen.be](https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4745). Geraadpleegd op 3 juli 2023. <https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4745>

¹³⁴ *Ibid.*

leren.¹³⁵ Andere talen, zoals Duits, Spaans en Italiaans, zijn in principe niet verplicht en kunnen vaak in samenhang een bepaald opleidingsprofiel gekozen worden. Tabel 12 (zie hieronder) bevestigt het beeld dat de meeste leerlingen in het secundair onderwijs Frans en Engels leren. Een kleine minderheid leert verder Duits, terwijl Spaans en Italiaans nauwelijks op school geleerd blijken te worden.

Wanneer we inzoomen op specifiek de provincie Limburg, dat wil zeggen het ‘Vlaamse deel’ van de Euregio Maas-Rijn, valt op dat de percentages met betrekking tot alle talen hier lager liggen dan in de Vlaamse Gemeenschap als geheel. Het feit dat dit de Vlaamse provincie is die geografisch het dichtst bij Duitsland en de Duitstalige Gemeenschap van België ligt, lijkt op het eerste gezicht dus ook geen rol van betekenis te spelen met betrekking tot het schoolvak Duits. Een waarschijnlijke verklaring hiervoor is dat het percentage leerlingen dat beroepsgericht secundair onderwijs volgt in de provincie Limburg hoger ligt (27,3%) dan in de Vlaamse Gemeenschap als geheel (24,4%),¹³⁶ waardoor zij minder vaak verplicht zullen zijn om een tweede vreemde taal naast Frans of Engels te leren.

Vak	Vlaamse Gemeenschap (totaal)		Provincie Limburg (België)	
Frans	427.756	90,1%	55.197	88,0%
Engels	387.416	81,6%	51.177	81,5%
Duits	66.814	14,1%	7.535	12,0%
Spaans	3.554	0,8%	249	0,4%
Italiaans	91	0,0%	8	0,0%
Totaal	474.708	100,0%	62.761	100,0%

Tabel 12. Het aantal leerlingen dat bepaalde taalvakken volgt in het secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap als geheel en in specifiek de provincie Limburg in het schooljaar 2021-2022.¹³⁷

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2022. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2020-2021*, p. 81. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

¹³⁷ Bron voor totaalcijfers Vlaamse Gemeenschap: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. “Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022: Taalonderwijs.” Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 13 juni 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022> De cijfers voor specifiek de Belgische provincie Limburg heb ik op verzoek ontvangen van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming op 22 juni 2023.

Leerlingen in de Franse Gemeenschap zijn op dit moment eveneens verplicht om in de laatste twee jaar van het primair onderwijs (leeftijd 10 tot 12) een moderne vreemde taal te leren.¹³⁸ Dit kan Nederlands, Engels of Duits zijn, afhankelijk van wat de school aanbiedt.¹³⁹ In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en een aantal specifieke Waalse gemeenten gelden andere regels: leerlingen beginnen hier verplicht vanaf leerjaar 3 (leeftijd 8) met het vak Nederlands.¹⁴⁰ Daarnaast kunnen deze scholen ervoor kiezen om eventueel al vanaf leerjaar 1 (leeftijd 6) met Nederlands te beginnen en hetzelfde geldt met betrekking tot Duits voor scholen in een aantal specifieke Waalse gemeenten die zich dichtbij de Duitstalige Gemeenschap van België bevinden.¹⁴¹

Tabel 13 (zie volgende pagina) bevestigt dat leerlingen in het Franstalig primair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest enkel Nederlands als vreemde taal leren. De tabel laat ook zien dat iets meer leerlingen in het Franstalig primair onderwijs in het Waals Gewest Nederlands (19,6%) dan Engels (17,3%) leren. De verschillen tussen provincies in het Waals Gewest zijn echter groot: in de provincies Waals-Brabant, Henegouwen en Namen leren meer leerlingen Nederlands, terwijl in de provincies Luik (dat tot de Euregio Maas-Rijn behoort; tabel 13) en Luxemburg meer leerlingen Engels leren. Deze bevindingen bevestigen de hypothese van Mettwie en Van Mensel dat niet zozeer de afstand tot Vlaanderen of Nederland bepaalt welke schooltaalkeuzes in de Franse Gemeenschap worden gemaakt, maar de afstand tot Brussel.¹⁴² Tot slot laat tabel 13 duidelijk zien dat veruit de meeste leerlingen die Duits als eerste moderne vreemde taal leren in het primair onderwijs, zich in de provincie Luik begeven, waar tevens de Duitstalige Gemeenschap van België zich bevindt.

¹³⁸ Belgische Federale Overheidsdiensten. 2023. "Kleuteronderwijs en lager onderwijs." Belgium.be: Informatie en diensten van de overheid. Geraadpleegd op 2 juli 2023.
https://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/kleuteronderwijs_en_lager_onderwijs

Zie ook: Mettwie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 6. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹³⁹ *Ibid.* Zie ook: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement: Section 2, Article 7." Fédération Wallonie-Bruxelles: Centre de Documentation administrative. Geraadpleegd op 4 juli 2023.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_047.pdf

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² Mettwie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 8. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Vak	Brussels Hoofdstedelijk Gewest		Waals Gewest (inclusief provincie Luik)		Provincie Luik	
Duits	0	0,0%	2.682	1,1%	2.437	3,4%
Engels	0	0,0%	42.191	17,3%	18.074	25,5%
Nederlands	49.688	67,2%	47.899	19,6%	5.586	7,9%
Geen	24.247	32,8%	151.508	62,0%	44.748	63,2%
Totaal	73.935	100,0%	244.280	100,0%	70.845	100,0%

Tabel 13. Het aantal leerlingen dat Duits, Engels of Nederlands als eerste moderne vreemde taal volgt in het Franstalig primair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, het Waals Gewest (inclusief de provincie Luik) en in de provincie Luik in het schooljaar 2022-2023.¹⁴³

Een belangrijke ontwikkeling in de taalonderwijspolitiek van de Franse Gemeenschap is dat het bovenstaande op korte termijn lijkt te gaan veranderen. Zo wordt het met ingang van het schooljaar 2023-2024 voor leerlingen in de gehele Franse Gemeenschap verplicht om vanaf leerjaar 3 van het primair onderwijs (leeftijd 8) te beginnen met het leren van een moderne vreemde taal (zoals nu alleen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest nog het geval is).¹⁴⁴ Daarnaast is het de bedoeling dat met ingang van het schooljaar 2027-2028 de verplichte moderne vreemde taal ofwel Nederlands, ofwel Duits gaat worden (dat wil zeggen, een nationale taal van België), waarmee Engels als optie dus komt te vervallen.¹⁴⁵ Een grote praktische uitdaging waar scholen tot die tijd voor staan, is of zij voldoende docenten kunnen vinden om deze talen te onderwijzen, maar mocht het allemaal doorgaan, dan zal het met name voor een provincie als Luik een grote verandering betekenen. Tot slot krijgen alle leerlingen in de Franse Gemeenschap sinds het schooljaar 2020-2021 in het kleuteronderwijs en de eerste twee jaar van het primair onderwijs (leeftijd 2,5 tot 8) “*l'éveil aux langues*” (“taalbewustzijn”), waarbij ze beginnen met het “ontdekken, verkennen en vergelijken” van diverse talen.¹⁴⁶

¹⁴³ Data op verzoek ontvangen van de Fédération Wallonie-Bruxelles op 5 juli 2023.

¹⁴⁴ Zie ook: Eurydice. 2022. “Belgium - French Community: 5.2 Teaching and learning in primary education.” European Commission. Geraadpleegd op 6 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-primary-education>

¹⁴⁵ Zie ook: Verhulst, Jasper. 2022. “De Franse Gemeenschap wil Nederlands invoeren als verplicht vak in Waalse scholen.” VRT NWS. Geraadpleegd op 6 juli 2023. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/09/30/de-franse-gemeenschap-wil-nederlands-opnieuw-invoeren-als-verpli/>

¹⁴⁶ Zie ook: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. “L'éveil aux langues - Introduction.” Enseignement.be. Geraadpleegd op 6 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24987>

In het secundair onderwijs gaan leerlingen in de Franse Gemeenschap in principe door met het leren van de moderne vreemde taal waarmee ze in het primair onderwijs begonnen waren, al mogen ze in bepaalde gevallen van taal wisselen.¹⁴⁷ In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en een aantal Waalse gemeenten gaan ze door met Nederlands als eerste moderne vreemde taal.¹⁴⁸ Verder kunnen leerlingen in het secundair onderwijs eventueel kiezen voor een tweede of derde moderne vreemde taal, zoals Nederlands, Engels, Duits of Spaans, waarbij de ruimte die hiervoor bestaat samenhangt met het door hen gekozen opleidingsprofiel en onderwijscategorie (algemeen vormend of beroepsgericht).¹⁴⁹ Met de onderwijsvernieuwingen die sinds het schooljaar 2020-2021 stapsgewijs worden ingevoerd, is het de bedoeling dat een tweede moderne vreemde taal in het secundair onderwijs uiteindelijk voor alle leerlingen in de Franse Gemeenschap verplicht wordt.¹⁵⁰

Tabel 14 (zie volgende pagina) laat de verdeling van leerlingen per moderne vreemde taal in het secundair onderwijs zien in het schooljaar 2022-2023. Bij de eerste moderne vreemde taal, die tijdens het gehele secundaire onderwijs geleerd wordt, valt op dat het percentage voor Engels in de Franse Gemeenschap als geheel duidelijk hoger ligt dan voor Nederlands, in tegenstelling tot in het primair onderwijs (tabel 13). Mogelijk heeft dit ermee te maken dat scholen in het primair onderwijs aan het voorsorteren zijn op de aanstaande beleidswijzigingen. Daarnaast wordt de eerder genoemde hypothese van Mettwie en Van Mensel opnieuw bevestigd, waarbij naast het Brussels Hoofdstedelijk Gewest alleen in de provincie Waals-Brabant (rondom Brussel) een meerderheid van de leerlingen Nederlands als eerste moderne vreemde taal leert, terwijl in de overige provincies (inclusief Luik) een meerderheid van de leerlingen Engels als eerste moderne vreemde taal leert.

Wat betreft de tweede moderne vreemde taal, die leerlingen vanaf leerjaar 3 van het secundair onderwijs kunnen leren (leeftijd 14), valt om te beginnen op dat veruit de meeste leerlingen dit momenteel nog niet doen. Daarnaast valt op dat Engels en (in mindere mate) Nederlands opnieuw de

¹⁴⁷ Mettwie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 6. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Zie ook: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement: Section 8, Article 69." Fédération Wallonie-Bruxelles: Centre de Documentation administrative. Geraadpleegd op 4 juli 2023. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_047.pdf

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ Zie ook: Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 5.2 Teaching and learning in primary education." European Commission. Geraadpleegd op 6 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-primary-education>

meest frequent gekozen talen zijn. Het lijkt er dus op dat leerlingen die de ene taal als eerste vreemde taal leren, de andere taal als tweede vreemde taal leren (*mits* ze een tweede taal leren). Wat betreft de derde taal, die leerlingen vanaf leerjaar 5 en 6 van het secundair onderwijs kunnen leren (leeftijd 16 en 17), valt op dat het kleine aantal leerlingen dat dit doet, overwegend voor Spaans kiest. Duits wordt in alle gevallen relatief weinig gekozen, maar blijkt als eerste moderne vreemde taal opnieuw duidelijk vaker voor te komen in de provincie Luik dan in de Franse Gemeenschap als geheel.

Tot slot zijn er ook nog interessante ontwikkelingen gaande met betrekking tot het Latijn, dat naar verwachting voor alle leerlingen in de Franse Gemeenschap verplicht gaat worden in het tweede en derde jaar van het secundair onderwijs (leeftijd 13 tot 15), omdat dit het leren van het historisch verwante Frans zou ondersteunen.¹⁵¹

Vak	Franse Gemeenschap (totaal)			Provincie Luik		
	Taal 1	Taal 2	Taal 3	Taal 1	Taal 2	Taal 3
Duits	1%	1%	0%	4%	1%	0%
Engels	55%	13%	0%	82%	6%	0%
Nederlands	44%	5%	0%	13%	8%	0%
Spaans	-	1%	2%	-	2%	2%
Italiaans	-	0%	0%	-	0%	0%
Russisch	-	-	0%	-	-	0%
Géén	Onbekend	80%	98%	Onbekend	82%	98%

Tabel 14. De verdeling van leerlingen per moderne vreemde taal in het secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap en in de provincie Luik in het schooljaar 2022-2023.¹⁵²

Leerlingen in de Duitstalige Gemeenschap beginnen in principe al in het kleuteronderwijs (leeftijd 3 tot 6 jaar) met het leren van Frans als eerste moderne vreemde taal en gaan hier in het

¹⁵¹ Zie ook: Jeunehomme, Marie-Paule en Alisson Delpierre. 2020. "Tronc commun: plus d'exigences en langues mais pas réaliste pour tous..." RTBF.be. Geraadpleegd op 7 juli 2023. <https://www.rtbef.be/article/tronc-commun-plus-d-exigences-en-langues-mais-pas-realiste-pour-tous-10431271>

¹⁵² Data op verzoek ontvangen van de Fédération Wallonie-Bruxelles op 5 en 12 juli 2023.

primair en het secundair onderwijs verplicht mee door.¹⁵³ In het secundair onderwijs bieden scholen daarnaast Engels aan en verder vaak Nederlands vanaf leerjaar 3 (leeftijd 15) en Spaans vanaf leerjaar 5 (leeftijd 17), doorgaans in samenhang met bepaalde opleidingsprofielen en onderwijscategorieën (algemeen vormend, technisch of beroepsgericht).¹⁵⁴ Hoeveel leerlingen precies Engels, Nederlands en Spaans op school leren wordt niet centraal bijgehouden.¹⁵⁵ Volgens een recente schatting van de Nederlandse Taalunie leren ongeveer 1.000 leerlingen Nederlands.¹⁵⁶ Als dit klopt, gaat het om iets minder dan een kwart van het totaal aantal leerlingen in het secundair onderwijs.

Samengevat laten de beschikbare gegevens over België een wat complexere taalhiërarchie zien dan in Nederland en Noordrijn-Westfalen, gezien het relatieve belang dat hier aan de *nationale talen* Frans, Nederlands en Duits gehecht wordt ten opzichte van het Engels. In de Vlaamse Gemeenschap zijn Frans en Engels veruit de twee meest geleerde moderne talen op school, terwijl voor andere talen weinig ruimte is, met praktisch alleen nog een bescheiden positie voor het Duits. In de Franse Gemeenschap zijn Engels en Nederlands veruit de twee meest geleerde moderne talen op school. Duits lijkt daarnaast een bescheiden positie in de provincie Luik te hebben, waar tevens de Duitstalige Gemeenschap van België te vinden is. Op scholen van de Duitstalige Gemeenschap, waarvan de gemeenten allemaal in de provincie Luik te vinden zijn, staat het leren van het Frans duidelijk voorop, gevolgd door het Engels, Nederlands en Spaans.

Geografie lijkt dus geen duidelijke rol te spelen bij de taalkeuzes die in de Vlaamse Gemeenschap gemaakt worden, maar wél in de Franse en Duitstalige Gemeenschap. In de Franse Gemeenschap lijkt daarbij niet zozeer de afstand tot Vlaanderen of Nederland een rol te spelen bij de keuze voor het Nederlands, maar wél de afstand tot het tweetalige Brussel, wat mogelijk verklaard kan worden met het belang van Nederlandse taalkennis op de Brusselse arbeidsmarkt. In de Duitstalige Gemeenschap zorgt de Luiks/Waalse context duidelijk voor een keuze voor het Frans.

¹⁵³ Belgische Federale Overheidsdiensten. 2023. “Kleuteronderwijs en lager onderwijs.” Belgium.be: Informatie en diensten van de overheid. Geraadpleegd op 2 juli 2023.
https://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/kleuteronderwijs_en_lager_onderwijs

Zie ook: Mettewie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. “Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 4. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁵⁴ Mettewie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. “Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 5. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁵⁵ E-mailcorrespondentie met het Ministerie van de Duitstalige Gemeenschap, 6 april 2023.

¹⁵⁶ Taalunie. 2020. *De leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*, p. 15. Den Haag / Brussel: Taalunie.

3.4 Aanbevelingen en reflecties

Op basis van de in dit hoofdstuk aan bod gekomen inhoud, deels samengevat in tabel 15 op de volgende pagina, zou ik de volgende aanbevelingen en reflecties willen delen:

- **Wees nieuwsgierig naar ontwikkelingen aan de andere kant van de grens.**

Het bestuderen van onderwijssystemen in andere landen en regio's helpt je te beseffen dat de situatie in je 'eigen' land of regio niet vanzelfsprekend is, maar ook anders kan zijn. Bovendien zijn er momenteel ontwikkelingen gaande waar de gehele grensregio van zou kunnen leren. Zo heeft de Franse Gemeenschap van België de ambitie om het talenonderwijs de komende jaren significant uit te breiden, waarbij het voor de uitdaging staat om voldoende docenten aan te trekken. De manier waarop de Franse Gemeenschap deze uitdaging aanpakt en hoe succesvol dit zal blijken te zijn, is iets waar regeringen en schoolbestuurders van andere landen en regio's die met docententekorten te maken hebben in potentie veel van kunnen leren. Hier ligt mogelijk ook een taak voor de verschillende (publieke) nieuwsmedia in de grensregio.

- **Besef dat geografische nabijheid niet automatisch tot investeringen in 'buurtalen' leidt.**

De bevindingen van dit hoofdstuk schetsen een genuanceerd beeld van de mate waarin geografische nabijheid een rol speelt bij de taalvakken die op scholen worden aangeboden en de keuzes die leerlingen (en/of hun ouders) daarbij maken. Zo lijkt in België de nabijheid van Duitsland en Nederland weinig invloed op beide zaken te hebben, terwijl de nabijheid van Brussel en de Duitstalige Gemeenschap wél een rol lijkt te spelen. Meer onderzoek zal nodig zijn om de exacte rol van geografische nabijheid te duiden, maar mijn voorlopige conclusie of hypothese is dat dit vooral van belang is wanneer het gaat om de nabijheid van anderstaligen binnen wat als 'eigen' regio ervaren wordt. Wanneer mensen de Euregio Maas-Rijn meer als één regio gaan zien, zou dit dus tot meer interesse voor de 'buurtalen' kunnen leiden. Diverse actoren, waaronder scholen, werkgevers en nieuwsmedia, kunnen daaraan bijdragen.

- **Beperk meertaligheid in het schoolcurriculum niet tot het algemeen vormend onderwijs.**

Een gemeenschappelijk kenmerk van Nederland, Duitsland en België is dat leerlingen relatief vroeg worden opgedeeld in verschillende categorieën secundair onderwijs en dat leerlingen in de meer beroepsgerichte categorieën met significant minder talen in hun schoolcurriculum in aanraking komen dan leerlingen in de meer algemeen vormende categorieën. Denk na over manieren om deze in zekere zin 'elitaire' band te verbreken, bijvoorbeeld door de inzet van thuistalen en CLIL – twee zaken waarop ik in het volgende hoofdstuk uitgebreid in zal gaan.

	Verplichte eerste moderne vreemde taal	Meest voorkomende tweede moderne vreemde taal	Géén verplichte tweede moderne vreemde taal
Nederland	Engels, vanaf jaargang 7 van het primair onderwijs (leeftijd 11)	Duits (vaak enkele jaren verplicht in het secundair onderwijs)	Voor leerlingen van de “basisberoepsgerichte leerweg” binnen de beroepsgerichte vmbo-categorie van het secundair onderwijs
Duitsland: Noordrijn-Westfalen	Engels, vanaf jaargang 3 van het primair onderwijs (leeftijd 8)	Frans	Voor leerlingen van de beroepsgerichte <i>Hauptschule</i> en voor leerlingen van de gemengde schooltypen <i>Sekundarschule</i> en <i>Gesamtschule</i> die géén <i>Abitur</i> -diploma nastreven (dat toegang biedt tot de universiteit)
België: Vlaamse Gemeenschap	Frans, vanaf leerjaar 5 van het primair onderwijs (leeftijd 10)	Engels (vaak verplicht in het secundair onderwijs)	Voor leerlingen van het beroepsgericht secundair onderwijs (zij leren eerst alleen Frans en daarna vaak ófwel Frans, ófwel Engels)
België: Franse Gemeenschap (met uitzondering van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en een aantal specifieke gemeenten)	Nederlands, Engels of Duits, vanaf leerjaar 5 van het primair onderwijs (leeftijd 10) Met ingang van het schooljaar 2023-2024 vanaf leerjaar 3 (leeftijd 8). Daarnaast komt het Engels als optie mogelijk te vervallen vanaf het schooljaar 2027-2028.	De meeste leerlingen in de Franse Gemeenschap leren momenteel géén tweede moderne vreemde taal op school. De leerlingen die dit wél doen, kiezen vaak Nederlands of Engels (afhankelijk van wat hun eerste moderne vreemde taal is). Op dit moment vinden er hervormingen plaats, waardoor een tweede taal uiteindelijk voor alle leerlingen verplicht moet worden (ook in het beroepsgericht secundair onderwijs).	
België: Duitstalige Gemeenschap	Frans, vanaf het kleuteronderwijs (leeftijd 3)	Engels	Een tweede moderne vreemde taal is niet verplicht, maar wel gebruikelijk.

Tabel 15. Overzicht van het taalonderwijsbeleid in Nederland, Noordrijn-Westfalen en België

4. Tweektalig onderwijs in de Euregio Maas-Rijn: thuistalen en CLIL

In dit hoofdstuk bespreek ik een aantal feiten, cijfers en onderzoeksresultaten over tweektalig onderwijs in Nederland, Duitsland (Noordrijn-Westfalen) en België, met waar mogelijk opnieuw een bijzondere focus op de regio's die de Euregio Maas-Rijn vormen. In de eerste sectie bespreek ik tendensen met betrekking tot thuistaalonderwijs en in de tweede sectie tendensen met betrekking tot *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), waarna ik afsluit met enkele aanbevelingen en reflecties.

4.1 Thuistalen in het onderwijs

Tweektaligheid is een veel bediscussieerd onderwerp, zowel in de wetenschap als daarbuiten. Wanneer kinderen thuis een andere taal spreken (de *thuistaal*) dan op school gesproken wordt (de *schooltaal*), bestaan er vaak zorgen dat zij de schooltaal onvoldoende beheersen en daardoor een 'achterstand' ten opzichte van hun leeftijdsgenootjes oplopen.¹⁵⁷ Wanneer de gebruikte schooltaal inderdaad aan een dergelijke achterstand bijdraagt, is een voor de hand liggende oplossing om kinderen niet volledig van hun beheersing van die schooltaal afhankelijk te maken, maar soms ook de thuistaal in te zetten ter ondersteuning van hun leerproces.¹⁵⁸ Daarnaast zou een constructieve inzet van de thuistaal aan een positief zelfbeeld van de leerlingen kunnen bijdragen, in plaats van dat zij al vroeg het label "achterstand" krijgen.¹⁵⁹ Het gebruik van thuistalen, in het bijzonder van *migrantentalen* als Arabisch en Turks, ligt echter politiek gevoelig en roept vaak weerstand op, omdat het de 'integratie' van leerlingen zou ontmoedigen in plaats van bevorderen.¹⁶⁰

In Nederland en België bestaat er om deze reden geen beleid voor het gebruik van thuistalen in het onderwijs op nationaal of gemeenschapsniveau.¹⁶¹ In Nederland bestonden tussen 1974 en 2004

¹⁵⁷ Voor een genuanceerde bespreking van de relatie tussen thuistaal en schoolsucces, zie: Agirdag, Orhan en Gurdrun Vanlaar. 2018. "Does More Exposure to the Language of Instruction Lead to Higher Academic Achievement? A Cross-National Examination." *International Journal of Bilingualism* 22 (1): 123–137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>

¹⁵⁸ Zie bijvoorbeeld: Gaikhorst, Lisa. 2022. "Thuis en school: samen bloeien." Didactief Online. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://didactiefonline.nl/artikel/thuis-en-school-samen-bloeien>

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ Zie bijvoorbeeld: Ayten, Asli Can en Tatjana Atanasoska. 2020. "'Turkish is a Stepchild.' A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany." *Heritage Language Journal* 17 (2): 156–179. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>

¹⁶¹ Agirdag, Orhan. 2019. "Meertaligheid en meertalig onderwijs in de Lage Landen: een paradoxaal gegeven." *Les: Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs* 37 (209): 5–9. https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-37-209-3/Meertaligheid-en-meertalig-onderwijs-in-de-Lage-Landen

verschillende varianten van thuistaalonderwijs, maar de nationale steun hiervoor werd uiteindelijk beëindigd met als argument dat “prioriteit moet worden gegeven aan het leren van Nederlands”.¹⁶² Als gevolg hiervan bestaan er nu alleen nog lokale initiatieven.¹⁶³ In België bestaan er initiatieven voor thuistaalonderwijs van specifieke scholennetwerken, waaronder een recent initiatief van het GO!-onderwijsnet in de Vlaamse Gemeenschap.¹⁶⁴ De situatie in Noordrijn-Westfalen verschilt van die in Nederland en België: deze Duitse deelstaat organiseert zelf thuistaalonderwijs (*Herkunftssprachlicher Unterricht* of kortweg *HSU* genoemd) en bijna driekwart van alle leerlingen in Duitsland die thuistaalonderwijs volgt, zijn in deze deelstaat te vinden.¹⁶⁵ De officiële redenen voor dit aanbod zijn dat het de “integratie”, “kansengelijkheid” en “identiteitsvorming” van anderstalige scholieren zou bevorderen en dat meertaligheid de “culturele, wetenschappelijke en economische ontwikkeling van Noordrijn-Westfalen” zou stimuleren.¹⁶⁶ De verschillen tussen het politieke discours over thuistalen in de deelgebieden van de Euregio Maas-Rijn zijn dus significant, al wil dit niet zeggen dat een negatief discours over thuistalen in Noordrijn-Westfalen ontbreekt.¹⁶⁷

Wat betreft de uitwerking gaat het in Noordrijn-Westfalen om een schoolvak van maximaal vijf onderwijsuren per week, dat inhoudelijk “zoveel mogelijk” met het overige onderwijs verbonden dient te worden en waarbij leerlingen ook examens kunnen maken en cijfers krijgen.¹⁶⁸ Leerlingen die een thuistaalvak hebben, krijgen verder meestal géén vrijstelling voor eventueel verplichte vreemde schooltalen (zoals Engels en Frans), maar voor het verkrijgen van een schooldiploma kunnen ze een

¹⁶² Bossers, Bart. 2003. “Einde in zicht van onderwijs in eigen taal?” *Onze Taal* 72: 111. https://www.dbnl.org/tekst/ta014200301_01/ta014200301_01_0071.php

¹⁶³ Zie bijvoorbeeld: NPO Radio 1. 2023. “Amsterdam wil meertaligheid op school gaan stimuleren.” NPO Radio 1. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.nporadio1.nl/fragmenten/nos-radio-1-journaal/3b6a5dd6-6b79-43c5-86b1-71522f094c25/2023-02-07-amsterdam-wil-meertaligheid-op-school-gaan-stimuleren>

¹⁶⁴ Zie: GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. 2018. “Nieuwe visie op meertaligheid.” GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Geraadpleegd op 10 juli 2023. <https://g-o.be/nieuwe-visie-op-meertaligheid/>

¹⁶⁵ Vogel, Dita. 2022. “The Development of Educational Policy Positioning on Multilingualism in the Federal Republic of Germany: Contradictory Approaches towards ‘Foreign’ and ‘Heritage’ Languages.” *Linguistics and Education*: 6. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101128>

¹⁶⁶ Bildungsland NRW. 2023. “Herkunftssprachlicher Unterricht.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>

¹⁶⁷ Zie bijvoorbeeld: Ayten, Asli Can en Tatjana Atanasoska. 2020. “‘Turkish is a Stepchild.’ A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany.” *Heritage Language Journal* 17 (2): 156–179. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>

¹⁶⁸ Bildungsland NRW. 2023. “Herkunftssprachlicher Unterricht.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>

eventuele onvoldoende voor een dergelijk schooltaalkvak uiteindelijk wél compenseren met een voldoende voor een thuistaalkvak.¹⁶⁹ In totaal hebben ruim 100.000 leerlingen in Noordrijn-Westfalen één van de dertig aangeboden thuistaalvakken in hun curriculum,¹⁷⁰ wat ruim 4% van alle leerlingen in deze deelstaat is.¹⁷¹ Het (veruit) vaakst voorkomende thuistaalkvak is Turks, dat op 521 scholen aangeboden wordt (waaronder 447 scholen in het primair onderwijs) en 23.612 deelnemers heeft.¹⁷² Nederlands wordt op één school (in het primair onderwijs) als thuistaalkvak aangeboden en heeft daar 20 deelnemers.¹⁷³ Frans komt ook voor, maar het aantal scholen en deelnemers ligt hierbij mogelijk zo laag dat deze bij de categorie “overige talen” gerekend worden.

4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Terwijl het gebruik van thuistalen in het onderwijs een relatief marginaal bestaan leidt, is tweetalig onderwijs met betrekking tot conventionele schooltalen als Engels in de meeste delen van de Euregio Maas-Rijn sterk in opkomst. Kenmerkend voor dit type onderwijs is dat niet alleen een taalkvak, maar ook één of enkele zaakvakken (zoals aardrijkskunde en geschiedenis) in een andere taal dan de reguliere schooltaal wordt gegeven (zoals Engels). In de Vlaamse Gemeenschap van België wordt dit, net als in de Engelstalige academische literatuur, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) genoemd.¹⁷⁴ In de overige delen van de Euregio Maas-Rijn worden andere benamingen gebruikt, waaronder *tweetalig onderwijs* (TTO) in Nederland,¹⁷⁵ *bilingualer Unterricht* in Noordrijn-Westfalen¹⁷⁶

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ In het schooljaar 2022-2023 gaat het om 102.323 leerlingen in totaal. *Ibid.*

¹⁷¹ In het schooljaar 2021-2022 had Noordrijn-Westfalen 2.443.588 leerlingen in totaal. Zie: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, p. 11. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁷² *Ibid.*, p. 75.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 74.

¹⁷⁴ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. “CLIL: Content and Language Integrated Learning.” Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 9 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

¹⁷⁵ Rijksoverheid. 2023. “Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>

¹⁷⁶ Bildungsland NRW. 2023. “Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen.” Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/bilingualer-unterricht-nordrhein-westfalen>

en *immersion* in de Franse Gemeenschap van België.¹⁷⁷ In de Duitstalige Gemeenschap van België is tweetalig Duits-Frans secundair onderwijs traditioneel wijdverbreid, maar dit wordt formeel niet als tweetalig onderwijs gepresenteerd, maar als extra ondersteuning van het vreemde talenonderwijs in deze Gemeenschap.¹⁷⁸

Tweetalig secundair onderwijs in **Nederland** bestaat sinds 1989.¹⁷⁹ Sindsdien is het aantal instellingen dat tweetalig onderwijs aanbiedt gegroeid naar 120 scholen in 2017¹⁸⁰ en ruim 130 scholen op dit moment.¹⁸¹ Het gaat hierbij vooral om algemeen vormend secundair onderwijs (vwo en havo)¹⁸² en (vrijwel) uitsluitend om tweetalig Engels-Nederlands onderwijs.¹⁸³ Tweetalig onderwijs in het beroepsgerichte vmbo-onderwijs bestaat pas sinds 2008¹⁸⁴ en wordt momenteel op 32 scholen in Nederland aangeboden.¹⁸⁵ Daarbij zijn er aanwijzingen dat tweetalig secundair onderwijs relatief populair is onder kinderen van hoogopgeleide ouders met een migratieachtergrond.¹⁸⁶ Specifiek in de provincie Limburg bieden momenteel acht scholen tweetalig secundair onderwijs aan, waarbij het in alle gevallen om tweetalig Engels-Nederlands onderwijs gaat.¹⁸⁷ Verder gaat het hierbij om zeven scholen die tweetalig vwo-onderwijs aanbieden, vier scholen die tweetalig havo-onderwijs aanbieden

¹⁷⁷ Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire." Enseignement.be. Geraadpleegd op 9 juli 2023.
http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

¹⁷⁸ Mettwie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 10. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁷⁹ Messelink, Annelies, Laurens Steehouder en Daan Huberts. 2018. *Internationalisering in beeld 2018: Feiten en cijfers uit het onderwijs*, p. 8. Den Haag: Nuffic.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 9.

¹⁸¹ Nuffic. 2023. "Alle tto-scholen in Nederland." Website Nuffic. Geraadpleegd op 9 juli 2023.
<https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

¹⁸² *Ibid.* Tweetalig vwo-onderwijs wordt momenteel op 125 middelbare scholen in Nederland aangeboden en tweetalig havo-onderwijs op 90 middelbare scholen.

¹⁸³ Messelink, Annelies. 2020. *Tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs*, p. 4. Den Haag: Nuffic.

¹⁸⁴ Messelink, Annelies, Laurens Steehouder en Daan Huberts. 2018. *Internationalisering in beeld 2018: Feiten en cijfers uit het onderwijs*, p. 9. Den Haag: Nuffic.

¹⁸⁵ Nuffic. 2023. "Alle tto-scholen in Nederland." Website Nuffic. Geraadpleegd op 9 juli 2023.
<https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

¹⁸⁶ Messelink, Annelies. 2020. *Tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs*, pp. 13–14. Den Haag: Nuffic.

¹⁸⁷ Nuffic. 2023. "Alle tto-scholen in Nederland." Website Nuffic. Geraadpleegd op 9 juli 2023.
<https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

en één school die tweetalig vmbo-onderwijs aanbiedt.¹⁸⁸ In het jaar 2000 begon het Valuascollege in Venlo, een stad in het noorden van de provincie Limburg, als eerste en enige school in Nederland met tweetalig Duits-Nederlands secundair onderwijs.¹⁸⁹ Inmiddels is deze school hier echter mee gestopt, naar eigen zeggen omdat het te moeilijk was om docenten voor zaakvakken te vinden (zoals wiskunde) die in het Duits konden of wilden lesgeven.¹⁹⁰

Het historische beginpunt van het tweetalig secundair onderwijs in **Duitsland** is het Frans-Duitse vriendschapsverdrag van 1963 (het zogenoemde “*Élysée-Vertrag*” of “*traité de l'Élysée*”) en ging oorspronkelijk dus om tweetalig Frans-Duits onderwijs.¹⁹¹ Vervolgens kwam tweetalig Engels-Duits onderwijs ook op en sinds de jaren 1990 is het Frans-Duitse aanbod definitief ingehaald door het Engels-Duitse aanbod.¹⁹² In het schooljaar 2021-2022 boden in deelstaat Noordrijn-Westfalen in totaal 377 scholen tweetalig secundair onderwijs aan, waaronder 257 *Gymnasien* (68,2%), 68 *Gesamtschulen* (18,0%), 47 *Realschulen* (12,5%), 5 *Sekundarschulen* (1,3%) en geen enkele *Hauptschule*.¹⁹³ Verder ging het in veruit de meeste gevallen, op 350 scholen in totaal (92,8%), om tweetalig Engels-Duits onderwijs, op lange afstand gevolgd door tweetalig Frans-Duits onderwijs met 24 scholen in totaal (6,4%).¹⁹⁴ Daarnaast boden enkele scholen tweetalig Grieks-Duits (8), Italiaans-Duits (6), Nederlands-Duits (5) en Spaans-Duits (5) onderwijs aan.¹⁹⁵

Een interessant detail is dat tweetalig Nederlands-Duits onderwijs enkel op *Gesamtschulen* (vijf in totaal) en één *Realschule* voorkwam, wat de indruk uit het vorige hoofdstuk bevestigt dat het Nederlands als schooltaal in Noordrijn-Westfalen een iets minder ‘elitair’, gymnasiaal karakter heeft dan andere gangbare schooltalen. Verder valt op dat zes scholen in Noordrijn-Westfalen blijkbaar tweetalig Nederlands-Duits onderwijs kunnen organiseren, terwijl geen enkele school in Nederland dit

¹⁸⁸ *Ibid.* Scholen kunnen uiteraard in meerdere categorieën tegelijkertijd (vmbo, havo, vwo) tweetalig onderwijs aanbieden.

¹⁸⁹ Heesen, Peter. 2019. “Valuasleerlingen geven Duits op basisschool.” *Dagblad de Limburger*, 16 augustus.

¹⁹⁰ *Ibid.*

¹⁹¹ Fäcke, Christiane. 2021. “The English Shark and Other Fish in the Pond: Foreign Language Education and Foreign Language Teaching in Germany since 1945.” *European Journal of Applied Linguistics* 9 (1): 56. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0030>

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*, pp. 126–129. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁹⁴ *Ibid.*, pp. 126–127.

¹⁹⁵ *Ibid.*, pp. 126–129.

nog doet. Een mogelijke verklaring hiervoor zijn de relatief hoge minimumeisen voor tweetalig onderwijs in Nederland: in jaargang 1 t/m 3 (leeftijd 12-15) van de havo en het vwo dient minimaal 50% van de lessen in de tweede taal plaats te vinden en in jaargang 1 en 2 (leeftijd 12-14) van het vmbo minimaal 30% van de lessen.¹⁹⁶ In Noordrijn-Westfalen gaat het om één zaakvak in leerjaar 7 (leeftijd 12), twee zaakvakken in leerjaar 8 (leeftijd 13) en drie zaakvakken in leerjaar 9 en 10 (leeftijd 14-16).¹⁹⁷

Tweetalig onderwijs in **België** bestaat zoals gezegd *de facto* al lange tijd in de Duitstalige Gemeenschap, maar wordt daar formeel niet als zodanig beschouwd. In de Franse Gemeenschap begon tweetalig onderwijs met enkele pilotprojecten in de jaren 1990, voordat het in 1998 officieel werd toegestaan in het kleuter- en primair onderwijs en in de daarop volgende jaren in het secundair onderwijs.¹⁹⁸ In de Vlaamse Gemeenschap lag de invoering van tweetalig onderwijs erg gevoelig: het Nederlands als onderwijstaal was een historisch zwaar bevochten goed dat veel mensen niet graag wilden inperken.¹⁹⁹ Na enkele pilotprojecten werd het uiteindelijk relatief laat, in 2014, toegestaan.²⁰⁰ Bovendien werden er in de Vlaamse Gemeenschap duidelijke grenzen aan tweetalig onderwijs gesteld: maximaal 20% van de zaakvakken mag hier in een andere taal dan het Nederlands (specifiek Frans, Engels of Duits) gegeven worden.²⁰¹ In de Franse Gemeenschap gaat het om tussen de 8 en 13 lessen per week (voor Nederlands, Engels of Duits, of enkel Nederlands in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest),²⁰² wat in het geval van 28 lessen per week²⁰³ zo'n 28 à 46% van de totale lestijd is. In het *de*

¹⁹⁶ Rijksoverheid. 2023. "Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?" Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>

¹⁹⁷ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2011. *Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen*, p. 7. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁹⁸ Mettwie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 12. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

¹⁹⁹ *Ibid.*, pp. 10–11.

²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "CLIL: Content and Language Integrated Learning." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 9 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

²⁰² Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire." Enseignement.be. Geraadpleegd op 9 juli 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

²⁰³ Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 6.2 Teaching and learning in general lower secondary education." European Commission. Geraadpleegd op 6 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-general-lower-secondary>

facto tweetalig Frans-Duitse secundair onderwijs in de Duitstalige Gemeenschap mag 50 tot 65% van de zaakvakken in de eerste twee leerjaren (leeftijd 12-14) in het Frans gegeven worden.²⁰⁴

Ondanks de politieke gevoeligheden heeft het tweetalig onderwijs in België de afgelopen decennia een grote vlucht genomen. De kennelijke behoefte aan dit type onderwijs en de relatief beperkte hoeveelheid uren die in een andere taal gegeven hoeft te worden kunnen dit wellicht helpen verklaren. In de Franse Gemeenschap is het aantal instellingen dat tweetalig secundair onderwijs aanbiedt tussen het schooljaar 1999-2000 en 2015-2016 gestegen van 3 naar 120 scholen, terwijl in de Vlaamse Gemeenschap het aantal instellingen dat tweetalig secundair onderwijs aanbiedt tussen het schooljaar 2014-2015 en 2022-2023 gestegen is van 24 naar 125 scholen.²⁰⁵ Veel scholen bieden bovendien meer dan één vorm van tweetalig onderwijs aan. In de Franse Gemeenschap gaat het bij een meerderheid van de scholen om tweetalig Nederlands-Frans onderwijs en verder vaak om tweetalig Engels-Frans onderwijs.²⁰⁶ In specifiek de provincie Luik valt op dat dit, samen met Luxemburg, de enige provincie is waar tweetalig Engels-Frans onderwijs vaker voorkomt dan tweetalig Nederlands-Frans onderwijs en dat het, opnieuw samen met Luxemburg, de enige provincie is waar enkele scholen met tweetalig Duits-Frans onderwijs te vinden zijn.²⁰⁷ In de Vlaamse Gemeenschap gaat het op vrijwel alle scholen om tweetalig Engels-Nederlands onderwijs en daarnaast op grofweg de helft van de scholen om tweetalig Frans-Nederlands onderwijs, terwijl tweetalig Duits-Nederlands onderwijs op een handvol scholen voorkomt (waarvan geen enkele in de provincie Limburg).²⁰⁸

²⁰⁴ Mettwie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 10. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

²⁰⁵ Mettwie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 11–13. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

De data voor het schooljaar 2022-2023 (Vlaamse Gemeenschap) zijn afkomstig van: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "CLIL: Content and Language Integrated Learning." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 9 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

Data voor het schooljaar 2021-2022 (Franse Gemeenschap) zijn tevens online te vinden, maar moeilijk te interpreteren, omdat verschillende scholen dezelfde naam en/of hetzelfde adres hebben, waardoor niet duidelijk is of deze als één school of als twee scholen geteld dienen te worden. Zie: Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire." Enseignement.be. Geraadpleegd op 9 juli 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

²⁰⁶ *Ibid.*

²⁰⁷ *Ibid.*

²⁰⁸ *Ibid.*

Met betrekking tot de leerlingenpopulatie bestaat er tot slot een wetenschappelijk onderzoek dat tussen 2015 en 2017 werd uitgevoerd en laat zien dat leerlingen die tweetalig primair of secundair onderwijs in de Franse Gemeenschap volgen, veel vaker een hoogopgeleide moeder hebben (wat de onderzoekers interpreteren als een indicatie voor een hoge sociaaleconomische status) dan leerlingen die géén tweetalig primair of secundair onderwijs volgen.²⁰⁹ Interessant is verder dat deze tendens sterker is bij leerlingen die tweetalig Nederlands-Frans onderwijs volgen dan bij leerlingen die tweetalig Engels-Frans onderwijs volgen.²¹⁰ In tegenstelling tot Noordrijn-Westfalen, lijkt het Nederlands als schooltaal in de Franse Gemeenschap dus een meer ‘elitair’ karakter te hebben, al is meer onderzoek nodig om beide casussen goed met elkaar te kunnen vergelijken. Mogelijk heeft de status van het Nederlands als schooltaal in de Franse Gemeenschap te maken met de Belgische arbeidsmarkt (waar Nederlands-Franse tweetaligheid voordelig kan zijn), al suggereren de onderzoekers dat de sociaaleconomische selectie wellicht niet alleen verklaard kan worden door een behoefte aan taalkundig kapitaal, maar ook door een behoefte van ouders om hun kinderen in een schoolomgeving te plaatsen met leeftijdsgenoten met een vergelijkbare sociaaleconomische achtergrond.²¹¹

Samengevat laten de bevindingen over tweetalig onderwijs uit dit hoofdstuk drie grensregionale tendensen zien: (1) een sterke terughoudendheid met betrekking tot het gebruik van thuistalen in het onderwijs, waar alleen in Noordrijn-Westfalen beleid voor bestaat, (2) een sterke opkomst van tweetalig, meestal op Engels gericht CLIL-onderwijs, hoewel het beeld in België complexer is, en (3) een tendens om tweetalig CLIL-onderwijs vooral in het algemeen vormende onderwijs aan te bieden, in plaats van het meer beroepsgerichte onderwijs. Daarnaast lijken hogere minimumeisen voor tweetalig CLIL-onderwijs nadelig uit te pakken voor het aanbod van de ‘buurtalen’ Duits en Frans ten opzichte van het Engels, zoals het geval van Nederland suggereert. Tot slot blijkt de rol van geografie opnieuw complex te zijn, die in het geval van België enkele gelijkenissen vertoont met de bevindingen uit het voorgaande hoofdstuk. Zo blijkt het Duits als schooltaal opnieuw nauwelijks een rol te spelen in de Belgische provincie Limburg, ondanks de relatieve nabijheid van Duitsland en de Duitstalige Gemeenschap. In de provincie Luik, daarentegen, heeft het Duits relatief een wat sterkere positie dan in de rest van de Franse Gemeenschap, terwijl het Nederlands hier juist een minder sterke positie heeft, wat erop duidt dat de aanwezigheid van de Duitstalige Gemeenschap binnen de ‘eigen’ provincie mogelijk een belangrijkere rol speelt dan de nabijheid van Vlaanderen en Nederland.

²⁰⁹ Van Mensel, Luk, Philippe Hiligsmann, Laurence Mettewie en Benoît Galand. 2020. “CLIL, an Elitist Language Learning Approach? A Background Analysis of English and Dutch CLIL Pupils in French-Speaking Belgium.” *Language, Culture and Curriculum* 33 (1): 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>

²¹⁰ *Ibid.*, pp. 8–9.

²¹¹ *Ibid.*, pp. 10–11.

4.3 Aanbevelingen en reflecties

Op basis van de in dit hoofdstuk aan bod gekomen inhoud, zou ik de volgende aanbevelingen en reflecties willen delen:

- **Deel kennis, ervaring en middelen ten behoeve van thuistaalonderwijs in de grensregio.**

Een constructieve inzet van thuistalen in het onderwijs gaat niet per definitie ten koste van de 'integratie' van leerlingen of het succes van hun leerprocessen en kan deze zaken in potentie zelfs bevorderen. De Duitse deelstaat Noordrijn-Westfalen heeft bovendien relatief veel ervaring met thuistalen in het onderwijs, terwijl elders lokale en regionale initiatieven te vinden zijn. Onderwijsministers en schoolbestuurders kunnen de kansen van de grensregio nog beter benutten door kennis, ervaringen en wellicht zelfs lesmateriaal en docenten voor thuistaalonderwijs met elkaar te delen.

- **Zie de potentie van thuistalen als buurtalen in de grensregio.**

Veel thuistalen, zoals Arabisch, Limburgs, Pools en Turks, worden in meerdere delen van de Euregio Maas-Rijn gesproken. Schoolbestuurders en docenten kunnen de potentie van dit gegeven benutten door, in het kader van thuistaalonderwijs of andere schoolprojecten, uitwisselingen voor meertalige doelgroepen te organiseren, die tot (wellicht eerste) grensregionale contacten, interesses en affiniteiten kunnen leiden.

- **Maak tweetalig CLIL-onderwijs minder 'elitair' door de doelgroep te verbreden.**

Op dit moment wordt CLIL-onderwijs meestal in het algemeen vormend onderwijs aangeboden en lijkt het relatief vaak kinderen met een 'hogere' sociaaleconomische achtergrond te bereiken. De talenkennis in de grensregio kan verder versterkt worden wanneer scholen een bredere doelgroep voor CLIL-onderwijs proberen te bereiken, waarbij het verbinden van CLIL- en thuistaalonderwijs één van de strategieën kan zijn.

- **Deel kennis, ervaring en middelen ten behoeve van CLIL-onderwijs in de grensregio.**

Ook met betrekking tot tweetalig CLIL-onderwijs kunnen verschillende actoren in de grensregio mogelijk van elkaar leren en gezamenlijk de ontwikkeling van 'buurtaal'-CLIL stimuleren. Het geval van Nederland suggereert daarbij dat relatief hoge minimumeisen voor CLIL-onderwijs het ingewikkeld maken om dit in een andere taal dan Engels aan te bieden. Bouw daarom enige flexibiliteit in bij de formulering van minimumeisen voor CLIL-onderwijs, zodat buurtalen en thuistalen ook een serieuze kans krijgen om gebruikt te worden.

5. Buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten: behoeften en knelpunten

In dit hoofdstuk bespreek ik de bevindingen uit mijn interviews met docenten, coördinatoren en schooldirecteuren uit de Euregio Maas-Rijn. Ik begin met een presentatie van eerder verricht onderzoek. Daarna leg ik uit hoe mijn eigen dataverzameling tot stand kwam. Vervolgens ga ik in op de bevindingen uit mijn onderzoek, opgesplitst naar de twee hoofdthema's Euregionale schoolactiviteiten en buurtaalonderwijs. Ik sluit opnieuw af met een aantal concrete aanbevelingen voor taal- en onderwijsbeleidsmakers.

5.1 Eerder onderzoek naar buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten

In de loop der jaren zijn er verschillende onderzoeken gepubliceerd over de beleving en waardering van buurtalen en buurtaalvakken door leerlingen in het secundair onderwijs. Hieronder bevinden zich veel enquêteonderzoeken, waaronder het Belevingsonderzoek Duits (over de beleving van het Duits door leerlingen in Nederland), dat het Duitsland Instituut Amsterdam in 2010 en 2017 gepubliceerd heeft,²¹² het belevingsonderzoek Nederlands (over de beleving van het Nederlands door leerlingen in België, Duitsland en Frankrijk), dat de Nederlandse Taalunie in 2020 gepubliceerd heeft,²¹³ en het proefschrift van Mettwie uit 2004, dat onder meer over de attitudes ten opzichte van het Frans en het Nederlands onder leerlingen in Vlaanderen, Wallonië en Brussel gaat.²¹⁴ Soortgelijk enquêteonderzoek is ook in het kader van afstudeerscripties uitgevoerd, waaronder in 2022 door Smits (over de beleving van het Frans in Nederland)²¹⁵ en in 2012 door mijzelf (over de beleving van het Duits, Nederlands, Engels en Limburgs in de euregio rijn-maas-noord).²¹⁶ Tot slot wil ik ook de publicatie *Die Krise des*

²¹² Duitsland Instituut Amsterdam. 2010. *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Van Déé, Britt, Trixie Hölsgens en Synke Hotje (redactie). 2017. *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

²¹³ Taalunie. 2020. *De leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*. Den Haag / Brussel: Taalunie.

²¹⁴ Mettwie, Laurence. 2004. "Attitudes en motivatie van taalleerders in België: Een sociaal-psychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in België." Proefschrift Vrije Universiteit Brussel.

²¹⁵ Smits, Amber. 2022. "L'enfer, c'est le français ? Comment les élèves néerlandais perçoivent le français en tant que langue, matière scolaire et formation universitaire." Bachelorscriptie Radboud Universiteit Nijmegen.

²¹⁶ Hovens, Daan. 2012. "What is the language of the euregio rhine-meuse-north? Euregional integration and the future of languages near the Dutch-German border." Masterscriptie Georg-August-Universität Göttingen en Uppsala Universitet.

Französischunterrichts in der Diskussion uit 2021 niet onbenoemd laten, waarin de positie van het Frans in Duitsland door verschillende auteurs besproken wordt, met daarbij bijzondere aandacht voor het perspectief van studenten van de lerarenopleiding Frans.²¹⁷

In deze sectie wil ik echter in het bijzonder vier recente onderzoeken bespreken, waarin net als in mijn eigen onderzoek docenten uit het secundair onderwijs aan het woord komen. Allereerst heeft het Duitsland Instituut Amsterdam in mei en juni 2022 een online enquête afgenomen onder 323 leraren Duits in Nederland, om te onderzoeken hoe zij het vak Duits beleven en wat volgens hen de redenen zijn waarom relatief weinig leerlingen in Nederland voor een studie Duits kiezen.²¹⁸ De groep enquêtedeelnemers was veelzijdig, maar niet representatief: onder hen bevonden zich bijvoorbeeld relatief veel deelnemers uit de Randstad (een stedelijk gebied in het westen van Nederland).²¹⁹ Vervolgens heeft het Duitsland Instituut in juli en augustus 2022 met 15 enquêtedeelnemers een verdiepingsinterview gehouden om de bevindingen verder te duiden.²²⁰ De selectie van deze personen werd gemaakt op basis van diversiteitscriteria, waaronder de locatie van de school waar zij werkten. Een belangrijke aanbeveling van het rapport was om het aantal lessen voor Duits (en andere talen) niet in te perken, zodat er tijd besteed kan worden aan zaken die het vak interessant zouden maken, waaronder het oefenen van spreekvaardigheid, het opdoen van kennis over Duitstalige landen en culturen en het organiseren van contactmomenten met Duitstalige leeftijdsgenoten (fysiek, online of bijvoorbeeld via briefwisselingen).²²¹ Op dit moment zou er volgens de docenten te veel aandacht uitgaan naar grammaticaonderwijs (zoals naamvallen) en het voorbereiden van centrale eindexamens, waarin enkel leesvaardigheid getoetst wordt, waardoor leerlingen moeilijk gemotiveerd zouden raken om in het Duits te investeren.²²² Bovendien zouden leerlingen het belang van Duitse taalkennis niet altijd inzien en zouden zij nog te vaak door scholen worden aangemoedigd om te kiezen voor een natuurwetenschappelijk onderwijsprofiel in plaats van een talenprofiel.²²³

²¹⁷ Grein, Matthias, Birgit Schädlich en Janina M. Vernal Schmidt (redactie). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler-Verlag.

²¹⁸ Bruinewoud, Maartje en Wiebke Pittlik (redactie). 2022. *Enquête 2022: Docenten Duits aan het woord*, p. 12. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 14.

²²⁰ *Ibid.*, p. 13.

²²¹ *Ibid.*, pp. 52–55.

²²² *Ibid.*

²²³ *Ibid.*, p. 45.

Een aantal van deze bevindingen vinden ook weerklank in het proefschrift van Voogel uit 2018, dat over de positie van het Frans in Nederland door de eeuwen heen gaat.²²⁴ Voor dit proefschrift heeft zij onder meer, tussen 2012 en 2015, interviews met 10 docenten Frans uitgevoerd.²²⁵ Het doel van deze interviews was om te achterhalen hoe docenten de ontwikkeling van het vak Frans ervaren en hoe zij erkenning voor dit vak probeerden te krijgen van collega's, leerlingen en ouders.²²⁶ Op basis van de interviews heeft Voogel vervolgens, in het voorjaar van 2015, een enquête uitgezet, die door 242 personen (waarvan 98% docent Frans was) werd ingevuld.²²⁷ Over de regionale spreiding van de respondenten doet ze geen uitspraken. Net als in het rapport van het Duitsland Instituut met betrekking tot het vak Duits, werden de reductie van het aantal uren voor het vak Frans en een te sterke focus op leesvaardigheid vaak als knelpunt genoemd, wat de motivatie van de leerlingen niet ten goede zou komen.²²⁸ Ook zouden leerlingen, net als bij Duits, het belang van Franse taalkennis niet altijd inzien en door scholen worden aangemoedigd om voor een natuurwetenschappelijk in plaats van een talenprofiel te kiezen.²²⁹ Interessant is verder dat de respondenten niet zozeer het verplichte vak Engels als concurrent van het Frans zagen, maar veel meer de andere talen die leerlingen in plaats van Frans kunnen kiezen, waaronder in de eerste plaats Duits.²³⁰ Het idee dat Duits gemakkelijker zou zijn dan Frans vanwege de gelijkenissen met het Nederlands, zou in dit geval nadelig voor het Frans zijn.²³¹ Samenvattend stelt Voogel vast dat Frans weliswaar de reputatie heeft een mooie, maar ook een moeilijke en saaie taal te zijn.²³² Manieren om die reputatie te verbeteren zouden onder meer DELF/DALF-examens zijn, die vanwege de internationale erkenning meer prestige zouden hebben dan reguliere examens en bovendien alle taalvaardigheden toetsen, en het organiseren van uitwisselingen met Franstalige leerlingen, die voor meer belangstelling voor het Frans zouden kunnen zorgen.²³³

²²⁴ Voogel, Marjolijn. 2018. "Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland." Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.

²²⁵ *Ibid.*, pp. 115–116.

²²⁶ *Ibid.*

²²⁷ *Ibid.*, p. 116.

²²⁸ *Ibid.*, pp. 138–139.

²²⁹ *Ibid.*, p. 122.

²³⁰ *Ibid.*, p. 117.

²³¹ *Ibid.*, pp. 118–119.

²³² *Ibid.*, p. 131.

²³³ *Ibid.*, pp. 139–142.

Het Vlaams Talenplatform, een samenwerkingsverband van universitaire talenopleidingen, lerarenopleidingen aan hogescholen en het volwassenonderwijs in Vlaanderen, heeft in 2021 en 2022 een grootschalig enquêteonderzoek onder 923 taaldocenten in het secundair onderwijs uitgevoerd.²³⁴ De vragenlijst was onder meer gebaseerd op acht focusgroepgesprekken en een pilot-enquête.²³⁵ Het doel was onder meer om te achterhalen wat de professionele behoeften en visies van taaldocenten zijn en wat volgens hen de belangrijkste actiepunten voor het talenonderwijs zijn.²³⁶ Een verschil met de onderzoeken van het Duitsland Instituut en Voogel is dus dat docenten van *alle* taalvakken, inclusief Nederlands, werden meegenomen, hoewel docenten Frans enigszins waren oververtegenwoordigd.²³⁷ Over de regionale spreiding van de respondenten doen de auteurs geen uitspraken. Wat betreft de bevindingen signaleert het Vlaams Talenplatform, net als het Duitsland Instituut en Voogel, dat het aantal lesuren voor taalvakken omhoog zou moeten, in het bijzonder voor het vak Frans “omdat leerlingen niet meer in contact komen met die doeltaal”.²³⁸ Ook signaleert het Vlaams Talenplatform, net als de twee onderzoeken uit Nederland, dat taalvakken last hebben van concurrentie met wiskunde en natuurwetenschappen, die een hogere status zouden hebben.²³⁹ Meer nog dan de onderzoeken uit Nederland onderstreept het Vlaams Talenplatform verder het lerarentekort als een urgent probleem, met name bij de vakken Nederlands, Frans en Engels, en het maakt zich daarbij zorgen over te grote klassen, de inzet van onbevoegde docenten en te lage minimumeisen voor nieuwe taaldocenten.²⁴⁰ Een interessant verschil met de Nederlandse onderzoeken is tot slot dat het Vlaams Talenplatform het belang benadrukt van de woordenschat en grammaticale kennis van leerlingen, die als “fundament” worden gezien waarop andere vaardigheden kunnen voortbouwen.²⁴¹ Het feit dat de Vlaamse docenten zich in dit opzicht minder zorgen lijken te maken over de motivatie van leerlingen heeft mogelijk deels te maken met het vaak verplichte karakter van de taalvakken die door de meeste respondenten werden gegeven (dat wil zeggen Nederlands, Frans en Engels; zie hoofdstuk 3.3).

²³⁴ Arteel, Inge, Lars Bernaerts, Lieven Buysse, Ine Corteville, Julie Lippens en Tanja Mortelmans (redactie). 2022. *Naar een talenonderwijs in topvorm: Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht*. Brussel: Vlaams Talenplatform.

²³⁵ *Ibid.*, p. 16.

²³⁶ *Ibid.*, p. 15.

²³⁷ *Ibid.*, p. 19.

²³⁸ *Ibid.*, p. 67.

²³⁹ *Ibid.*, p. 68.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 94.

²⁴¹ *Ibid.*, p. 95.

Het vierde en laatste onderzoek dat ik in deze sectie wil bespreken is het proefschrift van Hermann uit 2021.²⁴² Dit onderzoek wijkt af van de andere besproken onderzoeken in de zin dat het inzoomt op een specifiek Nederlands-Duitse grensgebied, de Euregio Rijn-Waal, en dat het niet gaat om de taalvakken die daar gegeven worden maar om de scholierenuitwisselingen die in dit grensgebied plaatsvinden. Een belangrijk uitgangspunt van het proefschrift is dat “contact” tussen verschillende groepen scholieren niet automatisch leidt tot wederzijds begrip of *Verständigung*.²⁴³ Het doel van het onderzoek was daarom om de pedagogische rol van docenten tijdens scholierenuitwisselingen beter te begrijpen, in het bijzonder hoe zij tegen deze uitwisselingen, hun eigen rol daarbinnen en relevante vaardigheden voor docenten tijdens scholierenuitwisselingen aankijken.²⁴⁴ Het onderzoek is onder meer gebaseerd op interviews met 31 docenten die aan tenminste één Nederlands-Duitse uitwisseling hebben deelgenomen.²⁴⁵ 17 van hen werkten op een school in Nederland en 14 op een school in Duitsland.²⁴⁶ De meesten van hen waren taaldocent, maar er zaten ook docenten van andere vakken en enkele schooldirecteuren tussen.²⁴⁷ Een belangrijke bevinding van het onderzoek was dat de docenten niet alleen ondersteuners van leerprocessen van scholieren waren, maar ook zelf actief leerden van de deelname aan de uitwisselingen.²⁴⁸ Zij wisselden dan ook verschillende keren van rol, waaronder die van rolmodel voor leerlingen.²⁴⁹ Interessant is verder dat er geen grote verschillen tussen de participanten naar voren kwamen die gerelateerd konden worden aan bijvoorbeeld hun nationaliteit of het vak dat ze gaven: hun perspectief op de uitwisselingen en hun eigen rollen en vaardigheden daarbij kwamen grotendeels overeen.²⁵⁰ Uiteindelijk stelt Hermann voor om uitwisselingsvaardigheden een plek te geven in onder meer docentenopleidingen, passend bij de toenemende internationalisering van het (secundair) onderwijs.²⁵¹

²⁴² Hermann, Jana. 2021. “Lehrpersonen im Austausch: Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive.” Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen / LOT.

²⁴³ *Ibid.*, p. 17.

²⁴⁴ *Ibid.*, pp. 18–19.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 111.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 117.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 115.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 239.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 229.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 238.

²⁵¹ *Ibid.*, pp. 240–241.

Al met al laat het overzicht van deze sectie zien dat veel onderzoek over het perspectief van docenten en leerlingen op buurtaalvakken in het secundair onderwijs nationaal georiënteerd is en dat regionale en internationale vergelijkingen weinig aan bod komen. De reden voor deze tendens ligt enigszins voor de hand: vergelijkend internationaal onderzoek is methodologisch erg ingewikkeld, omdat je daarbij rekening dient te houden met verschillende talen, politiek-historische contexten en onderwijssystemen. Wanneer het doel van een onderzoek het formuleren van aanbevelingen voor beleidsmakers is, lijkt het bovendien logisch om het onderzoek te richten op een regio met een overkoepelend politiek orgaan, zoals een natiestaat. Desondanks heb ik, min of meer vergelijkbaar met het proefschrift van Hermann, voor dit onderzoeksrapport geprobeerd een grensregionaal interviewonderzoek op te zetten onder docenten, coördinatoren en schooldirecteuren uit de Euregio Maas-Rijn. In de volgende sectie leg ik uit hoe ik hierbij precies te werk ben gegaan.

5.2 Interviewdata, methoden en verantwoording

De overkoepelende onderzoeksvraag van dit rapport is waarom scholen in het secundair onderwijs in de Euregio Maas-Rijn wel/niet investeren in Euregionale activiteiten (zoals uitstapjes en uitwisselingen) en buurtaalonderwijs (Duits, Frans, Nederlands). Om deze vraag te beantwoorden, heb ik daarnaast twee deelvragen geformuleerd:

- Waarom organiseren scholen in het secundair onderwijs in de Euregio Maas-Rijn (geen) Euregionale schoolactiviteiten, zoals Euregionale uitstapjes en scholierenuitwisselingen, en welke drijfveren, behoeften en knelpunten spelen hierbij een rol?
- Waarom bieden scholen in het secundair onderwijs in de Euregio Maas-Rijn (geen) buurtaalonderwijs aan (Duits, Frans, Nederlands als 'vreemde taal'), *voor zover dit niet verplicht is*, en hoe kijken schoolmedewerkers in deze grensregio aan tegen de positie en de populariteit van de buurtalen Duits/Frans/Nederlands op hun school?

Met "niet-verplicht" buurtaalonderwijs bedoel ik alle vormen van buurtaalonderwijs die scholen niet verplicht zijn aan te bieden, waaronder bijvoorbeeld het aanbod van Nederlands als keuzevak op scholen in Noordrijn-Westfalen en het aanbod van tweetalig CLIL-onderwijs in de Vlaamse of Franse Gemeenschap van België. Uiteindelijk wil ik met de antwoorden op beide deelvragen een concreter beeld krijgen van de omstandigheden die specifiek in een grensgebied als de Euregio Maas-Rijn van belang zijn, in tegenstelling tot gebieden die verder weg van een officiële lands- en/of taalgrens liggen. Het organiseren van uitstapjes en uitwisselingen in een buurland zou in theorie bijvoorbeeld gemakkelijker gedaan kunnen worden in een grensgebied dan elders en de specifieke positie, status en populariteit van buurtalen zou in een grensgebied eveneens anders kunnen zijn dan elders. Door deze

vragen te bespreken met relevante schoolmedewerkers in de Euregio Maas-Rijn wil ik, kortom, een beeld schetsen dat eerder onderzoek (zie sectie 5.1) en kwantitatieve schoolgegevens (zie hoofdstuk 3 en 4) verder kan aanvullen, nuanceren en verdiepen. Daarnaast wil ik hiermee in beeld krijgen welke drijfveren, behoeften en knelpunten gedeeld worden door schoolmedewerkers in de gehele Euregio Maas-Rijn, op grond waarvan Euregio-brede aanbevelingen geformuleerd kunnen worden.

Om de twee deelvragen te beantwoorden, heb ik gedurende een periode van ruim anderhalf jaar, van december 2021 tot en met juni 2023, met een diverse groep schoolmedewerkers contact gehad. Het doel was niet om een representatieve steekproef te doen, maar om een zo breed mogelijk spectrum van perspectieven mee te nemen in mijn onderzoek. Het achterliggende idee hierbij was om zoveel mogelijk bestaande drijfveren, behoeften en knelpunten in kaart te brengen die bij de ontwikkeling van schoolcurricula en extra-curriculaire schoolactiviteiten in de Euregio Maas-Rijn een rol spelen. Deze drijfveren, behoeften en knelpunten kunnen immers verschillen, afhankelijk van waar je je bijvoorbeeld precies bevindt of het type school waarmee je van doen hebt. Om deze reden lette ik er in het bijzonder op dat ik personen uit alle deelregio's van de Euregio Maas-Rijn interviewde, dat ik medewerkers van zowel het algemeen vormend als het beroepsgericht secundair onderwijs interviewde, dat ik docenten van zowel buurtaalvakken als andere schoolvakken interviewde en dat ik daarnaast de balans qua geslacht en leeftijd enigszins in de gaten hield. Het gemeenschappelijke uitgangspunt bij de zoektocht naar relevante schoolmedewerkers was dat zij in principe in het secundair onderwijs in de Euregio Maas-Rijn werkzaam moesten zijn en dat zij ófwel bij de organisatie van een Euregionale schoolactiviteit betrokken waren, ófwel bij een buurtaalvak (Duits, Frans, Nederlands als 'vreemde taal'), ófwel bij tweetalig CLIL-onderwijs in een buurtaal.

Uiteindelijk heb ik 27 schoolmedewerkers geïnterviewd, waarvan er 25 op een school in de Euregio Maas-Rijn werkten en twee op een school nét buiten de Euregio Maas-Rijn (maar binnen de Nederlandse provincie Limburg). In totaal waren tien interviewpartners werkzaam op een school in de Nederlandse provincie Limburg, zes in de Duitse deelstaat Noordrijn-Westfalen en elf in België, waarvan zes in de Vlaamse provincie Limburg en vijf in de Waalse provincie Luik (waarvan vier in de Franse Gemeenschap en één in de Duitstalige Gemeenschap). Verder bevonden zich onder de 27 interviewpartners zes docenten van buurtaalvakken (Duits, Frans of Nederlands), negen docenten van niet-buurtaalvakken (bijvoorbeeld aardrijkskunde of Engels), vier docenten die zowel een buurtaalvak als een niet-buurtaalvak doceerden en acht personen die als schooldirecteur, (voltijds)coördinator of in een ander functietype werkten. Daarnaast werkten 26 interviewpartners op een school in het secundair onderwijs en één interviewpartner op een ander type school, maar deze persoon had in het verleden wel op meerdere scholen in het secundair onderwijs in de Euregio Maas-Rijn gewerkt. De verhouding qua geslacht was 12 mannen en 15 vrouwen en de groep was tevens vrij divers qua leeftijd.

Een aantal interviewpartners werkten op een school met een tweetalig CLIL-onderwijsaanbod, anderen niet, een aantal werkten op een school met een Euregio(profiel)school-certificaat, anderen niet, en de meerderheid werkte zowel in het algemeen vormend als in het beroepsgericht onderwijs. Tabel 16 (zie volgende pagina) laat een overzicht van alle kenmerken van de interviewpartners zien.

Gezien de Euregio Maas-Rijn in de beginperiode van mijn dataverzameling nog volop in de coronapandemie zat, heb ik potentiële interviewpartners in eerste instantie online opgezocht en per e-mail gevraagd of zij mee wilden werken aan een interview via MS Teams, waarbij ik een audio-opname zou maken. Wanneer zij aangaven interesse hierin te hebben, stuurde ik vervolgens een meer gedetailleerd informatieblad over mijn onderzoek op en een toestemmingsformulier dat zij na afloop van het interview konden ondertekenen (mits zij akkoord gingen met het gebruik van de interviewdata voor mijn onderzoek). Deze en andere onderzoeksprocedures zijn formeel goedgekeurd door een ethische commissie van de Universiteit Maastricht op 16 december 2021 (de *Ethical Review Committee Inner City Faculties*). Wat betreft mijn e-mails, het informatieblad en het toestemmingsformulier had ik drie verschillende taalversies paraat (in het Duits, Frans en Nederlands) en ik benaderde potentiële interviewpartners in eerste instantie steeds in de officiële taal van de regio waar hun school gevestigd was, hopende dat dit de drempel om te reageren zo laag mogelijk zou maken. Desondanks merkte ik gedurende mijn dataverzameling dat personen van Nederlandstalige scholen veel vaker op mijn e-mails reageerden dan personen van Duits- en Franstalige scholen. Hoewel ik verschillende collega's uit Duitsland en België naar mijn teksten heb laten kijken, heb ik vooralsnog geen duidelijke verklaring hiervoor kunnen vinden, behalve dat de aangeschreven personen uit Duitsland en België een e-mail van een persoon en universiteit uit Nederland wellicht eerder voor 'spam' aanzagen.

Om desondanks voldoende medewerkers van Duits- en Franstalige scholen bij mijn onderzoek te kunnen betrekken, heb ik van twee strategieën gebruik gemaakt. Allereerst heb ik enkele interviewpartners van Nederlandstalige scholen, die contacten met een Duits- of Franstalige school in de Euregio Maas-Rijn hadden, gevraagd of zij relevante contactgegevens met mij konden delen. Ten tweede heb ik een aantal medewerkers van Duits- en Franstalige scholen benaderd tijdens twee fysieke bijeenkomsten die in het kader van het Interreg-project EMRLingua georganiseerd werden (de zogenaamde "buurtaalconferenties"). Uiteindelijk heb ik op deze manier toch perspectieven uit alle deelregio's van de Euregio Maas-Rijn in mijn onderzoek kunnen meenemen. Wanneer ik een interview met een medewerker van een Duitstalige school had, was de voertaal verder meestal Duits, tenzij de interviewpartner uit zichzelf aangaf graag Nederlands te spreken. Wanneer ik een interview met een medewerker van een Franstalige school had, vroeg ik van tevoren of het goed was om eventueel een andere taal (Nederlands, Duits of Engels) of een combinatie van meerdere talen te gebruiken. Dit bleek in de praktijk geen probleem te zijn.

Kenmerk	Aantallen
Locatie van school interviewpartner	8x Nederlandse provincie Limburg (binnen Euregio Maas-Rijn) 2x Nederlandse provincie Limburg (buiten Euregio Maas-Rijn) 6x Duitse deelstaat Noordrijn-Westfalen (binnen Euregio Maas-Rijn) 6x Vlaamse provincie Limburg 4x Waalse provincie Luik (Franse Gemeenschap) 1x Waalse provincie Luik (Duitstalige Gemeenschap)
Beroep van interviewpartner	6x docent van buurtaalvak (Duits/Frans/Nederlands als vreemde taal) 9x docent van niet-buurtaalvak 4x docenten van zowel buurtaalvak als niet-buurtaalvak 8x schooldirecteur, voltijdscoördinator of andere functie 2x alleen werkzaam in het beroepsgericht onderwijs 8x alleen werkzaam in het algemeen vormend onderwijs 17x werkzaam in beide typen onderwijs
Geslacht van interviewpartner	12x man 15x vrouw
Kenmerken van school interviewpartner	10x werkzaam op school met tweetalig CLIL-onderwijsaanbod 17x werkzaam op school zonder tweetalig CLIL-onderwijsaanbod 12x werkzaam op school met Euregio(profiel)school-certificaat 15x werkzaam op school zonder Euregio(profiel)school-certificaat (ten tijde van het interview)
Kenmerken van interview	23x gesproken interviews (MS Teams) 4x geschreven interviews (e-mail) 22x één-op-één-gesprek 1x gesprek met twee interviewpartners tegelijkertijd 1x gesprek met drie interviewpartners tegelijkertijd 22x expliciete toestemming voor gebruik data (citeren en parafraseren) 5x géén expliciete toestemming voor gebruik data

Tabel 16. Overzicht van kenmerken interviewpartners en interviewkenmerken. Wegens de beloofde anonimiteit van de interviewpartners heb ik de kenmerken in deze tabel niet aan elkaar gekoppeld.

Ook de uitvoering van interviews via MS Teams leverde geen problemen op, gezien de schoolmedewerkers als gevolg van de coronapandemie doorgaans met dit programma bekend waren. In één geval wilde een interviewpartner géén afspraak maken om te videobellen, maar kon hij/zij wél een aantal vragen (en follow-upvragen) via de e-mail beantwoorden. Daarnaast heb ik aan het eind van mijn dataverzameling, in juni 2023, uit eigen initiatief nog drie interviews in geschreven vorm via de e-mail afgenomen (middels een vragenlijst en enkele follow-upvragen). Dit betekent dus dat ik in totaal met 23 personen gesproken interviews en met vier personen geschreven interviews heb afgenomen. De gesproken interviews duurden doorgaans ruim een uur en in totaal heb ik ongeveer 24,5 uur audio opgenomen. Ik heb deze opnames vooralsnog niet letterlijk getranscribeerd, maar ik heb met behulp van de opnames wel steeds een geschreven verslag van ieder interview gemaakt. Zodra ik dit verslag klaar had, heb ik dit met de interviewpartners gedeeld, waarna zij soms nog enkele aanvullingen en feitelijke correcties hebben gestuurd. De geschreven interviewverslagen, plus de vier mailinterviews, vormen de basis voor de analyses die in de volgende secties van dit hoofdstuk aan bod komen.

In twee gevallen heb ik personen niet één-op-één, maar in groepsverband geïnterviewd. Beide keren was dit een gevolg van het toevallige feit dat ik met meerdere docenten van dezelfde school tegelijkertijd in contact werd gebracht, waarna ik besloot om hen ook tegelijkertijd te interviewen. In één geval ging het om een combinatie van twee personen en in één geval om een combinatie van drie personen. In beide gevallen waren alle betrokkenen Nederlandstalig. Bovendien was bij één van beide interviews een ITEM-collega van mij aanwezig (met expliciete toestemming van de interviewpartners), die vanwege een ander onderzoek ook een aantal vragen aan deze personen wilde stellen. In totaal heb ik dus met 22 interviewpartners één-op-één contact gehad, terwijl de gesprekken met vijf andere interviewpartners een soort tussenvorm van een interview en een focusgroeps gesprek waren. Desondanks was de semigestructureerde aard van het interview in alle gevallen hetzelfde: de algemene vragenlijst heb ik als bijlage aan dit rapport toegevoegd (bijlage 1).

Tot slot bleek het ondertekenen van het toestemmingsformulier voor het gebruik van de interviewdata in een aantal gevallen een praktisch obstakel te zijn. Een digitale handtekening was toegestaan, maar dit was vaak geen ideale oplossing voor de interviewpartners. Uiteindelijk gaf één persoon, na afloop van een geschreven interview, expliciet aan géén toestemming te geven voor het gebruik van zijn/haar interviewdata. Daarnaast heb ik van vier interviewpartners, ondanks een aantal reminders, nooit een ondertekend toestemmingsformulier ontvangen. Dit betekent dat er in totaal 22 interviewpartners zijn die ik in de hierna volgende secties desgewenst kan citeren en parafraseren. Voor de overige vijf personen geldt dat ik hun antwoorden uitsluitend kan gebruiken om algemene tendensen in mijn interviewdata te ontdekken en beschrijven, maar dat ik niet naar een specifiek antwoord van één van hen kan verwijzen. Voor toekomstig onderzoek, dat eveneens gebruikt maakt

van online interviews, dient hier nog een goede praktische oplossing voor gevonden te worden, bijvoorbeeld in de vorm van expliciete toestemmingsvarianten in audiovorm.

5.3 Euregionale schoolactiviteiten in het secundair onderwijs

Wanneer docenten, coördinatoren en schooldirecteuren tijdens interviews spraken over hun persoonlijke drijfveren en motivaties om te investeren in Euregionale activiteiten in het secundair onderwijs, zoals scholierenuitwisselingen en uitstapjes in de Euregio, kwamen twee typen antwoorden regelmatig terug. In lijn met het onderzoek van het Duitsland Instituut en Voogel (zie sectie 5.1), gaven docenten van buurtaalvakken vaak aan dat deze activiteiten een manier zijn om leerlingen te motiveren en geïnteresseerd te krijgen in het leren van een specifieke buurtaal (Duits, Frans, Nederlands).²⁵² Leerlingen zouden uit zichzelf niet vanzelfsprekend ervaring of affiniteit hebben met deze talen en/of de gebieden waar deze talen gesproken worden, waardoor de buurtaaldocenten de activiteiten als kans zagen om hun leerlingen te laten realiseren hoe dichtbij deze talen gesproken worden en hoe nuttig en plezierig het kan zijn om deze te leren beheersen.²⁵³ Zij zagen hun investeringen, kortom, als een welbegrepen eigenbelang. Verschillende buurtaaldocenten contrasteerden Euregionale activiteiten daarbij expliciet met een meer theoretisch gerichte aanpak “vanuit het lesboek” of “in het klaslokaal”, dat voor leerlingen minder motiverend zou werken,²⁵⁴ een idee dat tevens goed resoneert met het eerdergenoemde onderzoek van het Duitsland Instituut en Voogel.

Ten tweede gaven docenten (van zowel buurtaalvakken als andere vakken), coördinatoren en schooldirecteuren vaak blijk van een *emancipatoire* motivatie om in Euregionale schoolactiviteiten te investeren. De nadruk lag daarbij doorgaans ófwel op het emanciperen van bepaalde leerlingen, die anders weinig kans zouden hebben om positieve internationale ervaringen op te doen,²⁵⁵ ófwel op het emanciperen van bepaalde perifere regio’s, die ervan zouden profiteren wanneer het voor jongeren in deze regio’s normaler wordt om met andere talen en culturen in aanraking te komen en vaker de grens

²⁵² Online interview Nederland, 2 december 2021; online interview Nederland, 21 december 2021; online interview Nederland, 26 januari 2022; online interview Nederland, 2 februari 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022; online interview Duitsland, 27 juni 2023.

²⁵³ *Ibid.*

²⁵⁴ Online interview Nederland, 2 december 2021; online interview Nederland, 26 januari 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022.

²⁵⁵ Online interview Nederland, 8 april 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 10 juni 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022; online interview Duitsland, 27 juni 2023.

over te steken voor studie of werk.²⁵⁶ Zulke emancipatoire motivaties passen uiteraard goed bij het gangbare idee van de school als technisch medium of gereedschap dat gebruikt kan worden om bepaalde visies over vooruitgang, rechtvaardigheid en/of de toekomst te realiseren (zie sectie 2.1), wat voor deze interviewpartners dus motiverend bleek te werken bij hun werk.

Naast deze algemene Euregionale tendensen, waren er ook een aantal ideeën die specifiek binnen bepaalde nationale regio's goed leken te resoneren. Zo werd het idee om een perifere regio te emanciperen met name in de Nederlandse provincie Limburg genoemd.²⁵⁷ In de Belgische regio's noemden verschillende docenten verder niet zozeer Euregionaal, maar eerder nationaal georiënteerde drijfveren om België als natiestaat bij elkaar te houden door te investeren in de kennis van en affiniteit met de *nationale* talen Nederlands, Frans en Duits.²⁵⁸ In de Duitse regio's, tot slot, legden verschillende interviewpartners nadruk op het belang van het kweken van begrip over 'andere' culturen, het wegnemen van vooroordelen en het bevorderen van tolerantie,²⁵⁹ wat mogelijk nog deels als vorm van *Vergangenheitsbewältigung* of *Vergangenheitsaufarbeitung* gezien kan worden. Al met al laten deze nationaal-regionale tendensen zien dat Euregionale projecten niet in een historisch vacuüm verschijnen, maar in meer of mindere mate resoneren met ideeën, zelfbeelden en maatschappelijke vertogen die in de verschillende nationale regio's in de loop van de tijd ontstaan zijn.²⁶⁰

Naast persoonlijke drijfveren en motivaties, sprak ik ook met veel interviewpartners over de redenen *op schoolniveau* om in Euregionale activiteiten te investeren. Wanneer het over dit onderwerp ging, schetsten zij vaak een beeld van een competitieve wereld waarin scholen in meer of mindere mate met elkaar concurreren om aantallen leerlingen.²⁶¹ In deze context verwerden investeringen in

²⁵⁶ Online interview Nederland, 2 februari 2022; online interview Nederland, 24 februari 2022; online interview Nederland, 7 maart 2022; online interview Duitsland, 1 december 2022.

²⁵⁷ *Ibid.*

²⁵⁸ Online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 16 november 2022.

²⁵⁹ Online interview Duitsland, 1 december 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022; online interview Duitsland, 27 juni 2023.

²⁶⁰ Zie ook: Risse, Thomas. 2001. "A European Identity? Europeanization and the Evolution of Nation-State Identities." In *Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change*, onder redactie van Maria Green Cowles, James Caporaso en Thomas Risse, pp. 198–216. Ithaca/Londen: Cornell University Press.

²⁶¹ Online interview Nederland, 2 februari 2022; online interview Nederland, 24 februari 2022; online interview Nederland, 8 april 2022; online interview Nederland, 18 mei 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 9 juni 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 juni 2022; online interview Franse Gemeenschap, 16 november 2022; online interview Franse Gemeenschap, 15 juni 2023; online interview Duitstalige Gemeenschap, 12 december 2022; online interview Duitsland, 1 december 2022; online interview Duitsland, 2 december 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022.

Euregionale en andere internationale activiteiten tot een manier voor scholen om zichzelf als attractief te presenteren voor potentiële toekomstige leerlingen en hun ouders. Redenen waarom scholen zich hiertoe genoodzaakt voelden waren dat bepaalde geldstromen vaak met leerlingenaantallen samenhangen en dat scholen doorgaans een minimumaantal leerlingen nodig hebben om te kunnen blijven voortbestaan en bepaalde onderwijsrichtingen te kunnen blijven aanbieden.²⁶² In Noordrijn-Westfalen lijkt de concurrentie verder vooral tussen individuele scholen plaats te vinden, waarbij de mate van concurrentie afhangt van specifieke lokale omstandigheden, terwijl er in Nederland en België vaak concurrentie bestaat tussen scholen die tot verschillende scholennetwerken behoren.²⁶³

Bij de precieze bijdrage van Euregionale ten opzichte van andere internationale activiteiten aan de aantrekkelijkheid van een school werd door sommige interviewpartners een vraagteken gezet.²⁶⁴ Zij vertelden dat leerlingen “exotische” activiteiten, in bijvoorbeeld Spanje of een land buiten Europa, vaak aantrekkelijker vinden. Anderzijds hebben activiteiten in de grensregio uiteraard een voordeel qua financiële en praktische realiseerbaarheid, zoals een aantal interviewpartners ook benoemden.²⁶⁵ Daarnaast benoemde een interviewpartner uit Nederland dat Euregionale activiteiten momentum zouden kunnen krijgen nu dat meer mensen vraagtekens beginnen te zetten bij de noodzaak van vliegvlagen en, specifiek binnen de Nederlandse context, de vrijwillige financiële ouderbijdrage voor schoolactiviteiten.²⁶⁶ Al met al leek er op veel scholen, ondanks een eventuele concurrentie met andere internationale activiteiten, dus wel ruimte voor het organiseren van Euregionale activiteiten te bestaan.

Een serieuze uitdaging voor zowel Euregionale als internationale activiteiten die op meerdere scholen een rol speelde, was de sterke afhankelijkheid van één of enkele docenten die zulke activiteiten organiseren, wat op zijn beurt zou samenhangen met het tekort aan docenten in het algemeen en de

²⁶² *Ibid.*

²⁶³ *Ibid.* In Nederland worden deze netwerken *onderwijsstichtingen* genoemd, in de Vlaamse Gemeenschap *onderwijsnetten*, in de Franse Gemeenschap *réseaux d'enseignement* en in de Duitstalige Gemeenschap *Schulnetze*.

²⁶⁴ Online interview Nederland, 26 januari 2022; online interview Nederland, 2 februari 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 10 juni 2022.

²⁶⁵ Online interview Nederland, 2 december 2021; online interview Nederland, 10 februari 2022; online interview Nederland, 18 mei 2022; online interview Duitsland, 1 december 2022.

²⁶⁶ Online interview Nederland, 10 februari 2022.

Voor informatie over de vrijwillige financiële ouderbijdrage voor schoolactiviteiten, zie ook: Rijksoverheid. 2023. “Is de vrijwillige ouderbijdrage voor extra activiteiten op school verplicht?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 21 juli 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/vraag-en-antwoord/is-de-vrijwillige-ouderbijdrage-op-de-basisschool-en-middelbare-school-verplicht>

hoge werkdruk die velen in het onderwijs ervaren.²⁶⁷ Wanneer een dergelijke ‘kartrekker’ op een van deze scholen bijvoorbeeld met pensioen zou gaan, zou dit dus kunnen betekenen dat deze activiteiten niet meer georganiseerd worden. Op andere scholen speelde deze dreiging echter minder: hier werd de ‘organisatielast’ door relatief veel verschillende docenten gedragen, bestond er een min of meer verplichtende verwachting dat met name taaldocenten aan de organisatie van Euregionale en internationale activiteiten zouden bijdragen en werd er meestal een opvolger gezocht of aangewezen wanneer iemand met pensioen ging.²⁶⁸ De invloed van verschillende ‘schoolculturen’, met ieder hun eigen lokaal ontwikkelde normen en praktijken, lijkt wat dit betreft dus aanzienlijk te zijn.

Verder bleken scholen ook verschillend om te gaan met eventuele compensaties of beloningen voor de organisatie van Euregionale en internationale activiteiten. Op enkele scholen was de inzet van docenten op pure vrijwilligheid gebaseerd,²⁶⁹ terwijl docenten op veel andere scholen ter compensatie een ‘korting’ kregen op het totaal aantal lessen dat zij per jaar hoefden te verzorgen (bijvoorbeeld 50 uur).²⁷⁰ Ook verschilden scholen met betrekking tot de vraag of zij een officiële functietitel verbonden aan het coördineren van deze activiteiten (bijvoorbeeld “coördinator internationalisering”) of niet. Ik vermoed dat grotere scholen iets vaker met officiële coördinatorschappen en urencompensaties werken dan kleinere scholen, maar meer onderzoek zal nodig zijn om dit punt te onderbouwen. Tot slot wilden enkele docenten tijdens de interviews graag onderstrepen dat hun motivatie *intrinsiek* was en dat een (bescheiden) beloning of compensatie in die zin niet veel verschil maakte, maar dat zij wél veel waarde hechtten aan het krijgen van waardering en vertrouwen van schooldirecties en eventuele andere autoriteiten voor hun inzet.²⁷¹ Administratieve taken voor bijvoorbeeld subsidieaanvragen werden daarentegen enkele keren als een struikelblok beschreven dat juist demotiverend zou werken

²⁶⁷ Online interview Nederland, 2 februari 2022; online interview Nederland, 8 april 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 10 juni 2022; online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 16 november 2022; online interview Duitsland, 2 december 2022.

²⁶⁸ Online interview Nederland, 21 december 2021; online interview Nederland, 24 februari 2022; online interview Duitsland, 30 november 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022.

²⁶⁹ Online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 16 november 2022; online interview Duitsland, 2 december 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022.

²⁷⁰ Online interview Nederland, 2 februari 2022; online interview Nederland, 10 februari 2022; online interview Nederland, 18 mei 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 10 juni 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 15 juni 2023; online interview Duitstalige Gemeenschap, 12 december 2022; online interview Duitsland, 30 november 2022; online interview Duitsland, 27 juni 2023.

²⁷¹ Online interview Nederland, 7 maart 2022; online interview Nederland, 8 april 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022.

voor het organiseren van Euregionale en internationale activiteiten, in het bijzonder wanneer de toekenning van subsidies niet gegarandeerd is.²⁷²

Wanneer het ging om mogelijke behoeften of oplossingsrichtingen, onderstreepten enkele interviewpartners dat het veel zou helpen wanneer financiering structureel wordt, in plaats van dat individuele projecten afhangen van tijdelijke subsidies.²⁷³ Een andere interviewpartner gaf aan dat het zinvol zou zijn wanneer er bijvoorbeeld vanuit de Euregio Maas-Rijn een vaste medewerker wordt aangesteld om administratieve zaken en subsidieaanvragen voor scholen te regelen, om docenten op deze manier te ontlasten bij de organisatie van Euregionale schoolactiviteiten.²⁷⁴ Daarnaast gaf een interviewpartner aan dat het goed zou zijn wanneer er structureel aandacht voor het organiseren en uitvoeren van Euregionale en internationale schoolactiviteiten komt in docentenopleidingen, zodat toekomstige docenten beter hierop zijn voorbereid,²⁷⁵ een punt dat eerder ook in het onderzoek van Hermann (zie sectie 5.1) naar voren kwam.

Samengevat komen er dus drie algemene, Euregio-brede drijfveren uit de interviews naar voren waarom scholen in de Euregio Maas-Rijn in Euregionale schoolactiviteiten, zoals Euregionale uitstapjes en scholierenuitwisselingen, investeren: (1) de behoefte van docenten van buurtaalvakken om hun vak te promoten, (2) de behoefte van onderwijsmedewerkers in het algemeen om bepaalde leerlingen en/of bepaalde perifere regio's te emanciperen, en (3) de behoefte van scholen om zich te profileren ten opzichte van andere scholen binnen de context van een concurrentiestrijd om aantallen leerlingen. Daarnaast komen er uit de interviews drie algemene, Euregio-brede knelpunten naar voren die ervoor zorgen dat er mogelijk minder Euregionale schoolactiviteiten plaatsvinden dan potentieel mogelijk zou zijn: (1) de hoeveelheid werk die het organiseren van dergelijke activiteiten kost, een knelpunt dat samenhangt met het tekort aan docenten, de hoge werkdruk in het onderwijs en wellicht ook de mate waarin docenten zijn voorbereid op het organiseren en begeleiden van internationale schoolactiviteiten, (2) het gebrek aan structurele financiering, waardoor subsidies op een gegeven moment aflopen en opnieuw moeten worden aangevraagd, wat extra tijd kost,²⁷⁶ en (3) een zekere

²⁷² Online interview Nederland, 10 februari 2022; online interview Nederland, 7 maart 2022; online interview Nederland, 8 april 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 10 juni 2022.

²⁷³ Online interview Nederland, 24 februari 2022; online interview Nederland, 18 mei 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 10 juni 2022.

²⁷⁴ Online interview Nederland, 7 maart 2022.

²⁷⁵ Online interview Nederland, 2 februari 2022.

²⁷⁶ Zie ook: Crossquality Team. 2022. "Final Report: The Quality of Cross-Border Cooperation in the Euregio Meuse-Rhine and Effects of the INTERREG Programme." Maastricht University. Geraadpleegd op 24 juli 2023. https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/08/finalreport_web.pdf

mate van concurrentie met meer ‘exotische’ internationale activiteiten. Tot slot heeft iedere nationale regio te maken met specifieke omstandigheden, waardoor sommige drijfveren beter lijken te resoneren in de ene regio dan in de andere, wat een uitdaging kan zijn bij het vertellen van één overkoepelend verhaal waarom Euregionale schoolactiviteiten in de Euregio Maas-Rijn nodig zouden zijn.

5.4 Aanbod en populariteit van taalvakken en CLIL

Wanneer het tijdens interviews ging over de positie van de buurtalen Duits, Frans en Nederlands, werd er verschillende keren een vergelijking met het Engels gemaakt. Hoofdstuk 3 en 4 lieten zien hoe sterk de positie van deze taal in de hiërarchie van ‘moderne vreemde schooltalen’ in de Euregio Maas-Rijn is. Wanneer docenten, coördinatoren en schooldirecteuren tijdens interviews hierover spraken, ging het vaak over de mate waarin leerlingen buiten de schoolmuren met het Engels in aanraking komen. Als taal van de popcultuur en sociale media als Instagram, TikTok en YouTube, zou het Engels simpelweg “cool” zijn en zouden leerlingen uit zichzelf al vaak affiniteit met deze taal hebben.²⁷⁷ Daarnaast spraken drie interviewpartners uit Nederland over het gangbare idee dat de hele wereld Engels zou spreken, wat de positie van andere talen zou ondermijnen.²⁷⁸ Bovendien gaf één van hen aan het problematisch te vinden wanneer leerlingen tijdens Euregionale uitwisselingen onderling Engels spraken, wat het leren van ‘buurtalen’ mogelijk zou ontmoedigen in plaats van stimuleren.²⁷⁹ Verder gaven enkele interviewpartners aan dat de relatieve vertrouwdheid en affiniteit met het Engels niet alleen voor leerlingen geldt, maar ook voor veel docenten van niet-buurtaalvakken, waardoor het gemakkelijker zou zijn om tweetalig CLIL-onderwijs te realiseren voor het Engels dan voor andere talen.²⁸⁰

Met betrekking tot de vertrouwdheid en affiniteit met andere talen dan het Engels, werden in de verschillende nationale regio’s specifieke omstandigheden en uitdagingen genoemd. Wanneer interviewpartners uit de Nederlandse provincie Limburg spraken over de relevantie van ‘buurtalen’ en de grensregio, viel op dat zij daarbij meestal naar Duitsland en het Duits verwezen (tenzij zij zelf docent Frans waren). Twee interviewpartners deelden daarbij de observatie dat oudere generaties in deze provincie vaak affiniteit met het Duits zouden hebben omdat zij vroeger naar Duitse televisiezenders

²⁷⁷ Online interview Nederland, 7 maart 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 9 juni 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022; online interview Duitstalige Gemeenschap, 12 december 2022.

²⁷⁸ Online interview Nederland, 21 december 2021; online interview Nederland, 26 januari 2022; online interview Nederland, 2 februari 2022.

²⁷⁹ Online interview Nederland, 21 december 2021.

²⁸⁰ Online interview Nederland, 18 mei 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022.

keken, maar dat dit voor jongere generaties geen gangbaar gebruik meer zou zijn.²⁸¹ Wanneer ik met interviewpartners uit België sprak, ging het vaak over de affiniteit met de ‘andere nationale talen’ (met name Nederlands en Frans), die minder zou zijn geworden als gevolg van taalpolitieke conflicten en afnemende contacten tussen mensen uit de verschillende Belgische taalgemeenschappen.²⁸² Zo benoemde een persoon uit de Vlaamse Gemeenschap dat het vroeger gebruikelijk zou zijn geweest voor Vlamingen om in de Belgische Ardennen of een ander Franstalig gebied op vakantie te gaan, maar dat zij tegenwoordig vaak verder weg zouden reizen, naar plekken waar geen Frans gesproken wordt.²⁸³ Een interviewpartner uit de Franse Gemeenschap geloofde ook dat leerlingen het Nederlands niet snel als relevant zouden ervaren zolang zij niet een tijd lang in een Nederlandstalig gebied verblijven.²⁸⁴ In de Duitstalige Gemeenschap, dat onderdeel is van het Waals Gewest, zou de relevantie van het Frans voor het dagelijks leven een vanzelfsprekendheid zijn, maar het Nederlands zou daarentegen minder vanzelfsprekend als “nuttig” of “relevant” gezien worden.²⁸⁵

In Duitsland gaven enkele interviewpartners aan dat het met de affiniteit voor het Nederlands onder leerlingen nabij de Nederlands-Duitse grens vaak wel goed zat: zij zouden vaak in Nederland komen om te winkelen of op vakantie te gaan en een deel zou ook overwegen om na het secundair onderwijs in Nederland te gaan studeren.²⁸⁶ Daarnaast zou het Nederlands als keuzevak profiteren van de reputatie dat het een voor Duitstaligen gemakkelijke taal zou zijn om te leren.²⁸⁷ Het Frans zou daarentegen last hebben van de tegenovergestelde reputatie: dit zou volgens veel leerlingen juist een moeilijke taal zijn,²⁸⁸ een idee dat ook uit eerder onderzoek naar de positie van het Frans in Duitsland naar voren komt.²⁸⁹ Eén interviewpartner uit Duitsland vertelde dat het Frans als keuzevak bovendien

²⁸¹ Online interview Nederland, 7 maart 2022; online interview Nederland, 8 april 2022.

²⁸² Online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 16 november 2022.

²⁸³ Online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022.

²⁸⁴ Online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022.

²⁸⁵ Online interview Duitstalige Gemeenschap, 12 december 2022.

²⁸⁶ Online interview Duitsland, 30 november 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022.

²⁸⁷ Online interview Duitsland, 30 november 2022; online interview Duitsland, 2 december 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022.

²⁸⁸ Online interview Duitsland, 30 november 2022; online interview Duitsland, 1 december 2022; online interview Duitsland, 2 december 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022.

²⁸⁹ Zie ook: Grein, Matthias, Birgit Schädlich en Janina M. Vernal Schmidt (redactie). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler-Verlag.

last heeft van competitie met het Spaans omdat de laatstgenoemde taal als “gemakkelijker” bekend zou staan en omdat leerlingen vaker naar Spanje op vakantie zouden gaan dan naar een Franstalig gebied, waardoor zij meer affiniteit met het Spaans zouden hebben.²⁹⁰ Enkel wanneer leerlingen van een *Gymnasium* een keuze tussen Frans en Latijn moesten maken, zouden zij mogelijk nét iets vaker voor het Frans kiezen, omdat deze taal in dat geval als “nuttiger” gezien zou worden.²⁹¹

Twee interviewpartners spraken specifiek hun zorgen uit over leerlingen die thuis een andere taal spraken dan op school en de moeite die deze leerlingen zouden hebben met het leren van nóg meer talen bovenop de gangbare schooltaal.²⁹² Op één van beide scholen was dit aanleiding om het aanbod van ‘moderne vreemde talen’ te beperken en op beide scholen was het aanleiding om ruimte te bieden voor het gebruik van ‘thuis talen’ in het onderwijs. Interessant was verder dat één van beiden daarnaast vertelde dat de betreffende migrantenkinderen soms familie in een ander deel van de Euregio Maas-Rijn hadden, waardoor zij uit zichzelf al enige affiniteit met de grensregio hadden.²⁹³ Het streven op deze school was om deze eventueel reeds aanwezige affiniteit in de eerste plaats te benutten en verder te vergroten, zodat leerlingen in een latere levensfase wellicht gemotiveerd zouden zijn om tevens in het leren van specifieke ‘buurtalen’ te investeren.

Een andere interessante invloed op het aanbod van taalvakken die een aantal keren genoemd werd, was de rol van (Eu)regionale leerlingenmobiliteit in het secundair onderwijs. Zo gaf een interviewpartner uit de Vlaamse Gemeenschap aan dat de toestroom van leerlingen uit Nederland in het beroepsgericht secundair onderwijs eraan bijdroeg dat zij ervoor kozen om Engels in plaats van Frans in deze onderwijscategorie aan te bieden, omdat het Frans anders een te groot struikelblok voor veel leerlingen zou vormen.²⁹⁴ Een interviewpartner uit de Franse Gemeenschap vertelde iets soortgelijks over een school met technisch secundair onderwijs, waarbij zij ervoor kozen om in deze onderwijscategorie Engels in plaats van Nederlands of Duits aan te bieden vanwege de toestroom van leerlingen uit andere delen van de Franse Gemeenschap, waar zij vaak Engels als eerste moderne vreemde taal hadden gehad.²⁹⁵ Een andere interviewpartner uit de Franse Gemeenschap vertelde dat verschillende leerlingen een Engelstalige opleiding aan de Universiteit Maastricht (in Nederland)

²⁹⁰ Online interview Duitsland, 1 december 2022.

²⁹¹ Online interview Duitsland, 30 november 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022.

²⁹² Online interview Vlaamse Gemeenschap, 9 juni 2022; online interview Duitsland, 27 juni 2023.

²⁹³ Online interview Duitsland, 27 juni 2023.

²⁹⁴ Online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022.

²⁹⁵ Online interview Franse Gemeenschap, 15 juni 2023.

wilden studeren, waardoor zij mogelijk een sterkere drijfveer hadden om voor Engels dan voor Nederlands te kiezen op school.²⁹⁶ Al met al leek (Eu)regionale leerlingenmobiliteit dus vooral tot meer Engels in plaats van andere talen in het secundair onderwijs te leiden. Een interviewpartner uit Noordrijn-Westfalen vertelde daarentegen echter over een situatie die als uitzondering op deze tendens gezien kan worden en die bovendien laat zien dat scholen niet altijd met elkaar hoeven te concurreren, maar ook kunnen samenwerken. In dit geval betekende dit dat leerlingen van ‘school A’ het vak Nederlands op ‘school B’ konden volgen, waardoor zij gezamenlijk gebruik konden maken van beschikbare docenten en profiteren van de interesse onder hun leerlingen in deze buurtaal.²⁹⁷

Het delen van docenten zou mogelijk ook een gedeeltelijke oplossing voor de lerarentekorten in het secundair onderwijs kunnen zijn, een fenomeen dat door verschillende interviewpartners als urgent probleem beschreven werd. Volgens interviewpartners uit Nederland zou het met betrekking tot de ‘buurtaalvakken’ Duits en Frans op dit moment nog meevallen, al voorzagen zij in de nabije toekomst mogelijk problemen wanneer de oudere generatie docenten met pensioen gaat.²⁹⁸ Daarbij gaf een interviewpartner uit Nederland aan dat een “tekort” geen objectief gegeven is, maar samenhangt met de onderwijspolitieke vraag of en hoeveel je een bepaald taalvak (zoals Frans) in de toekomst nog wilt blijven aanbieden.²⁹⁹ In lijn met het rapport van het Vlaams Talenplatform (zie sectie 5.1), werd door interviewpartners in België de noodzaak om de ‘nationale talen’ Nederlands en Frans (en in mindere mate het Duits) te blijven aanbieden daarentegen duidelijk gevoeld, maar volgens hen bestond er op dit moment al een groot tekort aan taaldocenten, waardoor zij vaak moesten improviseren en nerveus werden wanneer een taaldocent bijvoorbeeld ziek werd.³⁰⁰ In Noordrijn-Westfalen zouden veel scholen verder graag Nederlands als keuzevak willen aanbieden wegens de kennelijke populariteit hiervan, maar dit simpelweg niet kunnen doen vanwege het tekort aan docenten Nederlands.³⁰¹ Aan docenten Frans zou ook enige behoefte bestaan, al zouden de echte

²⁹⁶ Online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022.

²⁹⁷ Online interview Duitsland, 2 december 2022.

²⁹⁸ Online interview Nederland, 2 februari 2022; online interview Nederland, 10 februari 2022; online interview Nederland, 24 februari 2022; online interview Nederland, 8 april 2022.

²⁹⁹ Online interview Nederland, 7 maart 2022.

³⁰⁰ Online interview Vlaamse Gemeenschap, 9 juni 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 10 juni 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 16 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 23 september 2022; online interview Franse Gemeenschap, 16 november 2022; online interview Duitstalige Gemeenschap, 12 december 2022.

³⁰¹ Online interview Duitsland, 30 november 2022; online interview Duitsland, 2 december 2022; online interview Duitsland, 7 december 2022.

knelpuntvakken in Noordrijn-Westfalen niet in het talentdomein maar in het natuurwetenschappelijke en het kunstdomein te vinden zijn.³⁰²

Tot slot werden er tijdens mijn interviews nog enkele knelpunten genoemd die specifiek voor bepaalde nationale regio's leken te gelden. Zo benoemde een interviewpartner uit Nederland, in lijn met het onderzoek van het Duitsland Instituut en Voogel (zie sectie 5.1), het probleem dat het vreemde talenonderwijs in dit land te sterk op leesvaardigheid gericht zou zijn, omdat dit de vaardigheid is die in de centrale eindexamens getoetst wordt.³⁰³ In de Vlaamse Gemeenschap van België spraken enkele interviewpartners over de recente "modernisering" van het onderwijs, die voor een grotere belasting van het schoolcurriculum zou zorgen, waardoor er minder ruimte overblijft voor 'niet-verplichte', 'extra' zaken zoals bijvoorbeeld het vak Duits.³⁰⁴ In Noordrijn-Westfalen benoemde een interviewpartner de uitdaging dat de formele macht in het schoolsysteem tussen veel verschillende actoren verdeeld is, waaronder de deelstaat, de *Schulträger* (vaak een gemeente) en de *Schulkonferenzen* (een soort medezeggenschapsraad), waardoor het erg ingewikkeld zou zijn om bepaalde veranderingen in bijvoorbeeld het vakkenaanbod van een specifieke school door te voeren.³⁰⁵ Al met al had iedere nationale regio dus ook met eigen specifieke onderwijspolitieke kwesties te maken, die indien gewenst een engagement in uiteenlopende politieke arena's zouden verlangen.

Samengevat lijkt de algemene affiniteit met het Engels en de reputatie van het Engels als vanzelfsprekend 'nuttige' taal in grensregio's niet fundamenteel anders te zijn dan in andere regio's. Bovendien ervaren onderwijsmedewerkers ook in grensregio's dat zij vaak voor de precaire positie van buurtalen moeten opkomen en nemen zij soms een afnemende affiniteit voor buurtalen door de tijd heen waar. Tot slot zien onderwijsmedewerkers dat (Eu)regionale leerlingenmobiliteit niet altijd aan een sterkere positie van buurtalen, maar juist aan een sterkere positie van het Engels bijdraagt. Zo sprak een docent zorgen uit over het gebruik van Engels door leerlingen tijdens Euregionale uitwisselingen en droeg een toestroom van leerlingen uit Nederland in het beroepsgericht secundair onderwijs in Vlaanderen eraan bij dat een school ervoor koos om Engels in plaats van Frans in deze onderwijscategorie aan te bieden, omdat het Frans anders een struikelblok zou vormen, terwijl de aantrekkingskracht van het Engelstalig onderwijs aan de Universiteit Maastricht op studenten uit de gehele Euregio Maas-Rijn bij lijkt te dragen aan een nóg sterkere positie van het Engels.

³⁰² *Ibid.*

³⁰³ Online interview Nederland, 2 februari 2022;

³⁰⁴ Online interview Vlaamse Gemeenschap, 20 mei 2022; online interview Vlaamse Gemeenschap, 9 juni 2022.

³⁰⁵ Online interview Duitsland, 2 december 2022.

5.5 Aanbevelingen en reflecties

Op basis van de in dit hoofdstuk aan bod gekomen inhoud, zou ik de volgende aanbevelingen en reflecties willen delen:

- **Bedenk dat in verschillende nationale regio's verschillende drijfveren een rol kunnen spelen bij investeringen in buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten.**

Wanneer je buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten Euregio-breed wil promoten, bijvoorbeeld in het kader van een Interreg-project of een promotiecampagne voor specifieke talen, is het goed je te realiseren dat verschillende argumenten voor deze promotie niet overall even sterk resoneren, op grond van een bepaalde mate van variatie in ideeën, zelfbeelden en maatschappelijke vertogen die in de verschillende nationale regio's historisch ontstaan zijn. Zo lijkt het idee om een perifere grensregio te emanciperen, het bijvoorbeeld met name in de Nederlandse provincie Limburg goed te doen, terwijl het argument van wederzijds begrip of *Verständigung* juist meer weerklank lijkt te krijgen aan de Duitse kant van de grens.

- **Geef buurtaaldocenten de ruimte om hun onderwijs op een zinvolle manier in te richten.**

Eerder onderzoek geeft aan dat meer lessen voor buurtaalonderwijs wenselijk is, niet alleen om de taalvaardigheid van leerlingen te versterken, maar ook om hun affiniteit met bepaalde buurtalen te vergroten, omdat op deze manier meer ruimte kan ontstaan voor 'motiverende activiteiten' als het oefenen van spreekvaardigheid, het aandacht besteden aan culturele onderwerpen en het organiseren van uitwisselingen en contactmomenten met anderstalige leeftijdsgenoten. Hoewel ik het in principe hiermee eens ben, vraag ik mij af hoe realiseerbaar "meer lessen" is zolang het probleem van de docententekorten niet is opgelost en veel andere vakken en vaardigheden ook om (extra) tijd en aandacht binnen het schoolcurriculum blijven vragen. Om deze reden zou ik in dit rapport primair aandacht willen richten op de vraag wat de meest zinvolle besteding is van bestaande contacturen op school en wat zinvolle activiteiten zijn die leerlingen buiten de contacturen op school kunnen doen (dat wil zeggen hun huiswerk). Zoals het voorbeeld van Nederland laat zien, kunnen examens een 'perverse prikkel' voor de invulling van het buurtalenonderwijs vormen. Hoewel internationaal erkende examens als DELF/DALF potentieel een *prestige-boost* aan buurtaalonderwijs kunnen geven, vraag ik mij af of (centrale) examens in het secundair onderwijs in alle gevallen nodig zijn en of buurtaaldocenten niet vaker de vrijheid moeten krijgen om hun vakken naar eigen inzicht in te richten, daarbij onder meer gebruik makend van al het potentieel dat de grensregio, naast andere bekende zaken als digitalisering, te bieden heeft.

- **Zet in op samenwerking in plaats van concurrentie tussen scholen, zowel in een nationaal-regionale als in een Euregiole context.**

Een zekere mate van concurrentie tussen scholen speelt op veel plekken in de Euregio Maas-Rijn een rol, omdat bepaalde financieringsstromen vaak met leerlingenaantallen samenhangen en/of omdat scholen vaak een minimumaantal leerlingen nodig hebben om te kunnen blijven bestaan of om bepaalde onderwijsrichtingen te kunnen blijven aanbieden. De oorzaken voor deze concurrentie hangen fundamenteel samen met de verschillende schoolsystemen die in de Euregio Maas-Rijn samenkomen en die waarschijnlijk niet ineens overal zullen veranderen. Desondanks zou ik voor zoveel mogelijk samenwerking tussen scholen (en dus tussen onderwijsbestuurders en schooldirecties) willen pleiten. Wanneer verschillende scholen gezamenlijk een buurtaalvak of een tweetalig CLIL-onderwijs traject aanbieden, zouden zij in sommige gevallen bijvoorbeeld een minimumaantal leerlingen kunnen bereiken dat zij ieder voor zich wellicht nooit hadden kunnen bereiken. Daarnaast kunnen scholen ook op andere terreinen bepaalde middelen met elkaar delen. Wanneer een Nederlandse en een Duitse school, of een Vlaamse en een Waalse school gezamenlijk een bibliotheek, sportzaal of lunchruimte delen, zullen de leerlingen van deze scholen elkaar mogelijk vaker tegenkomen, zonder dat hier eerst een formele uitwisseling voor georganiseerd hoeft te worden.

- **Bedenk dat een toenemende Euregiole mobiliteit niet automatisch leidt tot een frequenter gebruik van buurtaalen.**

De interviews met schoolmedewerkers laten verschillende voorbeelden zien van situaties waarbij Euregiole mobiliteit tot een toenemend gebruik van Engels in plaats van Duits, Frans of Nederlands in het secundair onderwijs leidt. Zo sprak een docent zorgen uit over het gebruik van Engels door leerlingen tijdens Euregiole uitwisselingen en droeg een toestroom van leerlingen uit Nederland in het beroepsgericht secundair onderwijs in Vlaanderen eraan bij dat een school ervoor koos om Engels in plaats van Frans in deze onderwijscategorie aan te bieden, omdat het Frans anders een struikelblok zou vormen, terwijl de aantrekkingskracht van het Engelstalig onderwijs aan de Universiteit Maastricht op studenten uit de gehele Euregio Maas-Rijn bij lijkt te dragen aan een nóg sterkere positie van het Engels. In plaats van een moeizame strijd tegen het Engels als eerste contacttaal of *lingua franca* tussen scholieren van verschillende achtergronden, is het waarschijnlijk productiever om de potentie van dit contact, en de mogelijke wederzijdse interesse die hieruit ontstaat, zo goed mogelijk te benutten door in verschillende fases mogelijkheden aan te reiken om in buurtaalkennis te investeren. Zo zou de Universiteit Maastricht bijvoorbeeld na een eerste, Engelstalige opleidingsfase geleidelijk meer vakken in andere talen kunnen aanbieden.

6. Samenvattende eindreflecties

Dit onderzoeksrapport besprak de vraag waarom scholen in het secundair onderwijs in de Euregio Maas-Rijn wel/niet investeren in buurtaalonderwijs (Duits, Frans, Nederlands) en Euregionale schoolactiviteiten (zoals uitstapjes en scholierenuitwisselingen). Om deze vraag te beantwoorden, heb ik allereerst in hoofdstuk 2 een aantal theoretische inzichten uit de wetenschappelijke literatuur over *scholen*, *taalonderwijs* en *buurtalen* gedeeld, wat aan het eind van dit hoofdstuk (in sectie 2.4) tot drie algemene aanbevelingen en reflecties leidde.

In hoofdstuk 3 en 4 heb ik vervolgens een groot aantal, veelal kwantitatieve gegevens gedeeld over taalvakken en tweetalig onderwijs in de Euregio Maas-Rijn, om zodoende een beeld te schetsen van de mate waarin er op dit moment in deze grensregio in buurtaalonderwijs geïnvesteerd wordt, waar mogelijk in vergelijking met andere regio's in Nederland, Duitsland en België. Daarna heb ik, in hoofdstuk 5, mijn bevindingen uit interviews met diverse schoolmedewerkers uit de Euregio Maas-Rijn gedeeld, die mij vertelden waarom zij wel/niet in buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten investeerden en welke concrete drijfveren, behoeften en knelpunten daarbij een rol speelden.

In dit huidige, laatste hoofdstuk breng ik alle inzichten uit het onderzoeksrapport samen. Ik doe dit door de drie algemene aanbevelingen en reflecties uit sectie 2.4 deels te herhalen, maar deels ook meer inhoud en diepte te geven door ze ditmaal te verbinden met de empirische bevindingen en reflecties die in de andere hoofdstukken van dit onderzoeksrapport aan bod gekomen zijn:

- **Schep realistische verwachtingen van taalonderwijsbeleid.**

De geschiedenis van de onderwijs- en taalpolitiek kent vele momenten van ontzuivering. Om het risico op teleurstellingen en demoralisering te vermijden, is het van belang om realistische beleidsdoelstellingen te formuleren, al wil dit uiteraard niet zeggen dat je geen visionaire stip op de horizon kunt plaatsen. Een interessante *testcase* is de ambitie van de Franse Gemeenschap van België om het talenonderwijs de komende jaren significant uit te breiden, waarbij het voor de uitdaging staat om voldoende docenten aan te trekken. De manier waarop het deze uitdaging aanpakt en hoe succesvol dit uiteindelijk zal blijken te zijn, is iets waar andere landen en regio's die met docententekorten te maken hebben, waaronder Nederland en Duitsland, potentieel veel van kunnen leren. Toon als politicus of schoolbestuurder dus belangstelling voor ontwikkelingen in het heden en het verleden, zowel in de eigen regio als aan de andere kant van een lands- en/of taalgrens, en voorkom dat je belangrijke lessen mist die hieruit getrokken kunnen worden.

Het probleem van docententekorten is tevens een reden waarom ik ietwat voorzichtig ben met het herhalen van de aanbeveling dat er “meer lessen” naar buurtaalvakken zouden moeten gaan, wat uit eerder onderzoek naar buurtaalonderwijs in Nederland en België naar voren kwam. Ik begrijp dat “meer lessen” potentieel goed kan zijn voor de taalvaardigheden van leerlingen en mogelijk zelfs voor hun affiniteit met buurtalen, maar zolang het probleem van de docententekorten niet is opgelost en veel andere vakken en vaardigheden ook om (extra) tijd en aandacht binnen het schoolcurriculum blijven vragen, is dit een complexe strijd. Om deze reden zou ik primair de aandacht willen richten op de vraag wat de meest zinvolle besteding is van bestaande contacturen op school en wat zinvolle activiteiten zijn die leerlingen buiten deze contacturen kunnen doen (dat wil zeggen hun huiswerk).

Het uitgangspunt zou daarbij verder niet exameneisen moeten zijn, een probleem dat specifiek in Nederland speelt, maar vooral de kennis en ervaring van de taaldocenten zelf. Geef hen als beleidsmaker dus zoveel mogelijk de ruimte om hun onderwijs op een zinvolle manier in te richten, waarbij ze desgewenst uiteraard wel ondersteund kunnen worden door diverse partners binnen en buiten de Euregio Maas-Rijn (waaronder het buurtalencentrum in Eupen). Buiten de reguliere taalvakken om biedt tweetalig CLIL-onderwijs verder een kans aan scholen om meer aan buurtaalonderwijs te doen en om mogelijk zelfs docenten binnen een grensregio te delen, wat voor sommige scholen bovendien een deeloplossing voor hun docententekorten kan zijn.³⁰⁶ Tot slot hoeft buurtaalkennis niet altijd in een apart schoolvak gegeven te worden, maar kun je ook *binnen* bestaande vakken meer aandacht besteden aan meertaligheid, waaronder bijvoorbeeld aan de overeenkomsten en verschillen tussen het Duits en andere talen (zoals Nederlands) binnen het vak Duits.³⁰⁷ Het vak “*l'éveil aux langues*”, dat sinds het schooljaar 2020-2021 in het kleuter- en primair onderwijs van de Franse Gemeenschap van België bestaat, kan hierbij mogelijk als praktijkvoorbeeld dienen.

³⁰⁶ Zie ook: Sivonen, Susanne en Dorien Coppens. 2023. “Legal and Administrative Obstacles in the Mobility of Secondary School Teachers in the Euregio Meuse-Rhine (EMR).” Maastricht University / ITEM. Geraadpleegd op 24 juli 2023. <https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/05/Final-Report-EMRLingua-Legal.pdf>

³⁰⁷ Voor meer inspiratie over dit onderwerp, zie de volgende drie artikelen:

Duarte, Joana en Mirjam Günther-van der Meij. 2018. “A Holistic Model for Multilingualism in Education.” *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4 (2): 24–43. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153>

Knopp, Eva en Sabine Jentges. 2022. “Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht.” *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1): 1–16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

Ten Thije, Jan D. 2022. “Meertalig perspectief voor de Nederlandse taalbeheersing.” *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 44 (1): 3–23. <https://doi.org/10.5117/TVT2022.1.002.THIJ>

Een laatste punt van realisme kwam naar voren in hoofdstuk 5, waarin interviewgegevens lieten zien dat een toename in Euregionale mobiliteit van jongeren niet automatisch leidt tot een frequenter gebruik van Duits, Frans en Nederlands, maar juist ook tot een frequenter gebruik van Engels kan leiden. Een goed doordacht taalonderwijsbeleid kan wat dit betreft mogelijk een verschil maken. In plaats van een moeizame strijd tegen het Engels als eerste contacttaal of *lingua franca* tussen jongeren van verschillende achtergronden, is het daarbij waarschijnlijk productiever om de potentie van dit contact, en de mogelijke wederzijdse interesse en affiniteit die hieruit ontstaat, zo goed mogelijk te benutten door jongeren in verschillende fases mogelijkheden aan te reiken om in hun buurtaalkennis te investeren. Zo zou een instelling voor vervolgonderwijs die studenten uit de gehele grensregio aantrekt, zoals de Universiteit Maastricht, bijvoorbeeld na een eerste, Engelstalige opleidingsfase geleidelijk meer vakken in andere talen kunnen aanbieden. Het idee van een Euregionale doorlopende leerlijn, dat momenteel in meerdere Euregio's gebruikt wordt, kan op deze manier een concrete uitwerking krijgen.

- **Zie scholen niet los van de rest van de samenleving.**

Taalonderwijsbeleid kan alleen effectief zijn wanneer het voldoende resoneert met gangbare ideeën en praktijken in de rest van de samenleving, die mogelijk als aanknopingspunt of 'brug' kunnen dienen voor Euregionale projecten en visies in een grenslandschap. Wanneer je buurtaalonderwijs en Euregionale schoolactiviteiten Euregio-breed wil promoten, is het bijvoorbeeld goed je te realiseren dat verschillende argumenten voor deze promotie niet overal even sterk resoneren, omdat historisch ontwikkelde ideeën, zelfbeelden en maatschappelijke vertogen in de nationale regio's kunnen verschillen, zoals de bevindingen uit hoofdstuk 5 aangaven. Zo lijkt het idee dat Euregionalisering een goede manier is om perifere grensregio's te emanciperen, het bijvoorbeeld met name in de Nederlandse provincie Limburg goed te doen, terwijl het idee dat Euregionalisering kan bijdragen aan een toenemend wederzijds begrip of *Verständigung* tussen mensen uit verschillende landen juist meer weerklank lijkt te vinden aan de Duitse kant van de grens.

Daarnaast is het goed je te realiseren dat de mate van resonantie ook kan verschillen tussen verschillende groepen *binnen* een nationale regio. Een belangrijk gegeven daarbij is dat Duits, Frans en Nederlands uiteraard niet de enige talen zijn die in de Euregio Maas-Rijn gesproken worden en dat er verschillende minderheidstalen zijn die in alle delen van deze grensregio gebruikt worden, waaronder Arabisch, Pools, Turks en verschillende traditionele lokale taalvariëteiten of dialecten, zoals het Limburgs in de Nederlandse en Belgische provincie Limburg. Schoolbestuurders en docenten kunnen de potentie van dit gegeven benutten door,

in het kader van thuistaalonderwijs en/of andere schoolprojecten, uitwisselingen voor meertalige doelgroepen te organiseren, die tot (wellicht eerste) grensregionale contacten, interesses en affiniteiten kunnen leiden. Door deze potentie van *thuis talen als buurtalen* te benutten kunnen sprekers van deze talen mogelijk dus (nog) sterker bij specifieke Euregionale projecten en visies betrokken worden.

Een laatste voorbeeld van groepen waarbij de mate van resonantie kan verschillen, zijn groepen die verschillende categorieën secundair onderwijs volgen. Een gemeenschappelijk kenmerk van Nederland, Duitsland en België is dat leerlingen in al deze landen relatief vroeg worden opgedeeld in verschillende onderwijscategorieën en dat leerlingen in de meer beroepsgerichte categorieën met significant minder talen in hun schoolcurriculum in aanraking komen dan leerlingen in de meer algemeen vormende categorieën. Bovendien liet hoofdstuk 4 zien dat tweetalig CLIL-onderwijs op dit moment meestal in het algemeen vormend onderwijs wordt aangeboden en relatief vaak kinderen met een 'hogere' sociaaleconomische achtergrond lijkt te bereiken. Het verbreden van het CLIL-aanbod tot alle categorieën secundair onderwijs, het verbinden van CLIL-onderwijs en thuistaalonderwijs en het delen van kennis, ervaring en middelen (waaronder docenten) ten behoeve van CLIL- en thuistaalonderwijs in de Euregio Maas-Rijn kunnen strategieën zijn om Euregionale onderwijsprojecten niet te 'elitair' te maken en meerdere doelgroepen tegelijkertijd aan te spreken en te betrekken.

- **Wees je bewust van je ideologische positie.**

De vraag of je meertaligheid in de Euregio Maas-Rijn het liefst zou willen beperken tot de officiële nationale talen Duits, Frans en Nederland, of dat je tevens ruimte ziet voor talen als Engels, Limburgs en Turks, is uiteraard een taalpolitieke en taalideologische keuze. Hetzelfde geldt voor de vraag in hoeverre je een zekere ideologische afstand tot de *buurtalen* wil behouden door deze niet als *eigen talen* te beschouwen, of dat je bij wijze van spreken de *StädteRegion Aachen* het liefst zou willen uitroepen tot een drietalig (Duits-Frans-Nederlands), of wellicht zelfs tot een vier-, vijf- of zestalig gebied.

Bewustzijn over je eigen ideologische positie, en bewustzijn over het feit dat er niet zo iets bestaat als een niet-ideologische positie, is een belangrijk beginpunt bij het streven naar een maatschappelijke consensus over wat nastrevenswaardige taalonderwijsinvesteringen zijn. Mogelijk kan dit zelfs een beginpunt zijn voor het streven naar een Euregionale consensus en narratief, iets dat volgens de bevindingen van hoofdstuk 3, 4 en 5 op dit moment nog niet echt lijkt te bestaan. En hoewel de ene ideologische positie niet per se 'beter' is dan de andere, kunnen sommige ideologische posities uiteraard wel beter aansluiten bij de realiteit dan andere, kunnen sommige ideologische posities meer verschillende doelgroepen in de

Euregionale samenlevingen aanspreken dan andere en zijn sommige ideologische posities kort gezegd meer *toekomstbestendig* dan andere.

Een zekere mate van consensus over wat nastrevenswaardige investeringen in taalonderwijs zijn, kan ten slotte mogelijk ook de samenwerking tussen scholen stimuleren, zowel binnen nationale regio's als binnen de Euregio Maas-Rijn als geheel. Hoofdstuk 5 liet zien dat er op dit moment nog vaak concurrentie tussen verschillende scholen binnen een nationale regio bestaat, wat jammer is gezien de potentiële kansen die hierdoor wellicht onbenut blijven. Wanneer verschillende scholen gezamenlijk een buurtaalvak of een tweetalig CLIL- of thuistaaltraject aanbieden, zouden zij in sommige gevallen bijvoorbeeld een minimumaantal leerlingen kunnen bereiken dat zij ieder voor zich misschien nooit hadden kunnen bereiken. Daarnaast kunnen scholen ook op andere terreinen bepaalde middelen met elkaar delen. Wanneer een Nederlandse en een Duitse school, of een Vlaamse en een Waalse school gezamenlijk een bibliotheek, sportzaal of lunchruimte delen, zullen de leerlingen van deze scholen elkaar mogelijk vaker tegenkomen, zonder dat hier eerst een formele uitwisseling voor georganiseerd hoeft te worden. Uiteraard moeten dergelijke initiatieven wel door voldoende politieke wil en medewerking mogelijk gemaakt en ondersteund kunnen worden, een factor die opnieuw samenhangt met de mate van (Eu)regionale taalpolitieke en taalideologische consensus. Hierin ligt, kortom, een kerntaak voor taal- en onderwijsbeleidsmakers.

Toekomstig onderzoek

Het huidige rapport biedt een inventarisatie van het huidige schooltalenbeleid en bestaande perspectieven van schoolmedewerkers in de Euregio Maas-Rijn, maar ik heb uiteraard niet alle onderwerpen in detail kunnen bespreken. Een belangrijk onderwerp dat in dit rapport bijvoorbeeld *niet* aan bod gekomen is, is *hoe* scholen in deze grensregio momenteel hun buurtaalonderwijs concreet (pedagogisch) invullen. De overeenkomsten en verschillen tussen verschillende regio's en typen scholen, en de rol die de vrijheid van onderwijs in Nederland en België bijvoorbeeld in dit opzicht speelt, zou een waardevol onderwerp zijn voor een vervolgonderzoek.

Een ander belangrijk onderwerp voor toekomstig onderzoek is om in kaart te brengen welke taalonderwijsbehoeften en taalonderwijspraktijken er *buiten* reguliere schoolinstituten bestaan in de Euregio Maas-Rijn. Welke concrete behoeften en praktijken bestaan er bijvoorbeeld bij politieagenten, zorgmedewerkers, winkelpersoneel en werknemers in de logistiek? Ervaren deze mensen op dit moment een gebrek aan buurtaalkennis en, zo ja, in hoeverre compenseren zij een dergelijk ervaren gebrek met onderwijsinvesteringen *na* hun verplichte schooltijd?

Tot slot zou de potentie van thuishalen in Euregionale onderwijsprojecten (zoals besproken onder het kopje “zie scholen niet los van de rest van de samenleving”) ook nader wetenschappelijk onderzoek verdienen. Hoofdstuk 4 liet zien dat thuistaalonderwijs momenteel een relatief marginaal bestaan leidt in de Euregio Maas-Rijn, hoewel het in Noordrijn-Westfalen duidelijk vaker voorkomt dan elders in de regio. Het opzetten van een pilotproject met een wetenschappelijke ondersteuning en evaluatie zou daarom zowel maatschappelijk als wetenschappelijk bijzonder relevant zijn.

Referenties

Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid. 2017. "Grenzen slechten, regio's verbinden, mensen bewegen: Rapportage Actieteam Grensoverschrijdende Economie en Arbeid." Website Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 30 Januari. Geraadpleegd op 5 juni 2023. https://vng.nl/sites/default/files/publicaties/2017/170126_rapport_met_actieagenda_embargo.pdf

Agirdag, Orhan en Gurdrun Vanlaar. 2018. "Does More Exposure to the Language of Instruction Lead to Higher Academic Achievement? A Cross-National Examination." *International Journal of Bilingualism* 22 (1): 123–137. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>

Agirdag, Orhan. 2019. "Meertaligheid en meertalig onderwijs in de Lage Landen: een paradoxaal gegeven." *Les: Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs* 37 (209): 5–9. https://www.tijdschriftles.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/LE-37-209-3/Meertaligheid-en-meertalig-onderwijs-in-de-Lage-Landen

Anderson, Benedict. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. Revised Edition*. Londen/New York: Verso Books. Oorspronkelijk gepubliceerd in 1983.

Arteel, Inge, Lars Bernaerts, Lieven Buysse, Ine Corteville, Julie Lippens en Tanja Mortelmans (redactie). 2022. *Naar een talenonderwijs in topvorm: Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht*. Brussel: Vlaams Talenplatform.

Ayten, Asli Can en Tatjana Atanasoska. 2020. "'Turkish is a Stepchild.' A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany." *Heritage Language Journal* 17 (2): 156–179. <https://doi.org/10.46538/hlj.17.2.3>

Backus, Ad, Durk Gorter, Karlfried Knapp, Rosita Schjerve-Rindler, Jos Swanenberg, Jan D. ten Thije en Eva Vetter. 2013. "Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications." *European Journal of Applied Linguistics* 1 (2): 179–215. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0010>

Belgische Federale Overheidsdiensten. 2023. "Kleuteronderwijs en lager onderwijs." Belgium.be: Informatie en diensten van de overheid. Geraadpleegd op 1 juli 2023. https://www.belgium.be/nl/Leren/onderwijs/kleuteronderwijs_en_lager_onderwijs

Bildungsland NRW. 2023. "Berufskolleg." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/berufskolleg>

Bildungsland NRW. 2023. "Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/bilingualer-unterricht-nordrhein-westfalen>

Bildungsland NRW. 2023. "Gesamtschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gesamtschule>

Bildungsland NRW. 2023. "Gymnasium." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/gymnasium>

Bildungsland NRW. 2023. "Hauptschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/hauptschule>

Bildungsland NRW. 2023. "Herkunftssprachlicher Unterricht." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>

Bildungsland NRW. 2023. "Masterplan Grundschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 29 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/masterplan-grundschule>

Bildungsland NRW. 2023. "Realschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/realschule>

Bildungsland NRW. 2023. "Schulformen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/schulorganisation/schulformen>

Bildungsland NRW. 2023. "Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 11 Grundschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

Bildungsland NRW. 2023. "Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: § 13 Erprobungsstufe." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>

Bildungsland NRW. 2023. "Schulformspezifische rechtliche Regelungen." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/schulformspezifische-rechtliche-regelungen>

Bildungsland NRW. 2023. "Sekundarschule." Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Geraadpleegd op 25 juni 2023. <https://www.schulministerium.nrw/sekundarschule>

Boonen, Ute. K. en Henning Meredig. 2021. "Fremdsprachen lernen an Schulen in Deutschland und den Niederlanden – eine Bestandsaufnahme." In *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*, onder redactie van Sabine Jentges, pp. 13–36. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.

Bossers, Bart. 2003. "Einde in zicht van onderwijs in eigen taal?" *Onze Taal* 72: 111. https://www.dbnl.org/tekst/taa014200301_01/taa014200301_01_0071.php

Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brambilla, Chiara. 2015. "Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept." *Geopolitics* 20 (1): 14–34. <https://doi.org/10.1080/14650045.2014.884561>

Bruinewoud, Maartje en Wiebke Pittlik (redactie). 2022. *Enquête 2022: Docenten Duits aan het woord*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Brusselmans-Dehairs, Christiane. 2015. "Belgium." In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, pp. 99–116. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). 2023. "Vo; examenkandidaten en gediplomeerden, onderwijssoort, woonregio." CBS StatLine. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/85382NED>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. 2012. "'École.'" ATILF / CNRS / Nancy Université. Geraadpleegd op 4 juni 2023. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9cole>

Christ, Herbert. 2020. *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung. Mit einem Vorwort und einem Nachtrag (1995-2020) von Franz-Joseph Meißner*. Giessen: Giessen University Library Publications.

Cornelissen, Georg. 2015. *Kleine Sprachgeschichte von Nordrhein-Westfalen*. Keulen: Greven Verlag.

Crossquality Team. 2022. "Final Report: The Quality of Cross-Border Cooperation in the Euregio Meuse-Rhine and Effects of the INTERREG Programme." Maastricht University. Geraadpleegd op 24 juni 2023. https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/08/finalreport_web.pdf

Darvin, Ron en Bonny Norton. 2021. "Investment and Motivation in Language Learning: What's the Difference?" *Language Teaching* 56 (1): 29–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>

De Rooy, Piet. 2018. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Diehl, Jörg. 2011. "Alles kann, nix muss: Schulfrieden in NRW." *SPIEGEL Panorama*. Geraadpleegd op 7 juni 2023. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulfrieden-in-nrw-alles-kann-nix-muss-a-775362.html>

Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. "Open onderwijsdata: Examens." Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 22 juni 2023. https://duo.nl/open_onderwijsdata/voortgezet-onderwijs/aantal-leerlingen/examens.jsp

Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. "Open onderwijsdata: Schoolvestigingen basisonderwijs." Dienst Uitvoering Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 24 juni 2023. https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/scholen-en-adressen/schoolvestigingen-basisonderwijs.jsp

Döbert, Hans. 2015. "Germany." In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, pp. 305–334. Heidelberg/New York/Dordrecht/ London: Springer Cham.

Duarte, Joana en Mirjam Günther-van der Meij. 2018. "A Holistic Model for Multilingualism in Education." *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4 (2): 24–43. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153>

Duitsland Instituut Amsterdam. 2010. *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

European Council. 2002. "Presidency Conclusions: Barcelona European Council 15 and 16 March 2002." Website Europese Commissie. Geraadpleegd op 28 juli 2023. https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

Eurostat. 2023. "Pupils by education level and modern foreign language studied - absolute numbers and % of pupils by language studied." Geraadpleegd op 24 juni 2023. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG01/default/table?lang=en

Eurydice. 2023. "Belgium - Flemish Community: 6.3 Assessment in the first stage of secondary education." European Commission. Geraadpleegd op 2 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/assessment-first-stage-secondary-education>

Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 5.2 Teaching and learning in primary education." European Commission. Geraadpleegd op 6 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-primary-education>

Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 6.2 Teaching and learning in general lower secondary education." European Commission. Geraadpleegd op 6 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/teaching-and-learning-general-lower-secondary>

Eurydice. 2022. "Belgium - French Community: 6.3 Assessment in general lower secondary education." European Commission. Geraadpleegd op 2 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/assessment-general-lower-secondary-education>

Eurydice. 2023. "Belgium - German-Speaking Community: 6.3 Assessment in general secondary education." European Commission. Geraadpleegd op 2 juli 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-german-speaking-community/assessment-general-secondary-education>

Fäcke, Christiane. 2021. "The English Shark and Other Fish in the Pond: Foreign Language Education and Foreign Language Teaching in Germany since 1945." *European Journal of Applied Linguistics* 9 (1): 47–67. <https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0030>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2022. *Les indicateurs de l'enseignement 2022*. Brussel/Namen: Fédération Wallonie-Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement: Section 2, Article 7." Fédération Wallonie-Bruxelles: Centre de Documentation administrative. Geraadpleegd op 4 juli 2023. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22229_047.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Épreuve externe certificative - CEB." Enseignement.be. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25527&navi=392>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Évaluations externes certificatives." Enseignement.be. Geraadpleegd op 2 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26245&navi=2032>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Formes et degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice." Enseignement.be. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24547&navi=45>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Le tronc commun, un nouveau parcours d'apprentissage." Enseignement.be. Geraadpleegd op 7 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28590&navi=4913>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'éveil aux langues - Introduction." Enseignement.be. Geraadpleegd op 6 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24987>

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire." Enseignement.be. Geraadpleegd op 9 juli 2023. http://www.enseignement.be/index.php?page=23793&navi=56&rank_page=23793

Fédération Wallonie-Bruxelles. 2023. "Recours contre les décisions des conseils de classes." Enseignement.be. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24607&navi=53>

Gaikhorst, Lisa. 2022. "Thuis en school: samen bloeien." Didactief Online. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://didactiefonline.nl/artikel/thuis-en-school-samen-bloeien>

GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. 2018. "Nieuwe visie op meertaligheid." GO!-onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Geraadpleegd op 10 juli 2023. <https://g-o.be/nieuwe-visie-op-meertaligheid/>

Grein, Matthias, Birgit Schädlich en Janina M. Vernal Schmidt (redactie). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion: Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler-Verlag.

Heesen, Peter. 2019. "Valuasleerlingen geven Duits op basisschool." *Dagblad de Limburger*, 16 augustus.

Hermann, Jana. 2021. "Lehrpersonen im Austausch: Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive." Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen / LOT.

Hornberger, Nancy N. 2006. "Frameworks and Models in Language Policy and Planning." In *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, onder redactie van Thomas Ricento, pp. 24–41. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.

Hovens, Daan. 2012. "What is the language of the euregio rhine-meuse-north? Euregional integration and the future of languages near the Dutch-German border." Masterscriptie Georg-August-Universität Göttingen en Uppsala Universitet.

Hovens, Daan. 2021. "Language Policy and Linguistic Landscaping in a Contemporary Blue-Collar Workplace in the Dutch–German Borderland." *Language Policy* 20: 645–666. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09572-y>

Hovens, Daan. 2021. "Power Dynamics at Work: An Ethnography of a Multilingual Metal Foundry in the Dutch-German Borderland." Proefschrift Universiteit Maastricht / LOT.

Hulshof, Hans, Erik Kwakernaak en Frans Wilhelm. 2015. *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage.

Jeunehomme, Marie-Paule en Alisson Delpierre. 2020. "Tronc commun: plus d'exigences en langues mais pas réaliste pour tous..." RTBF.be. Geraadpleegd op 7 juli 2023. <https://www.rtbf.be/article/tronc-commun-plus-d-exigences-en-langues-mais-pas-realiste-pour-tous-10431271>

Knopp, Eva en Sabine Jentges. 2022. "Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht." *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (1): 1–16. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

Kontio, Kimmo, Eetu Pikkarainen en Pauli Siljander. 2017. "A Modern Idea of the School." In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, onder redactie van Pauli Siljander, Kimmo Kontio en Eetu Pikkarainen, pp. 1–18. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Krämer, Philipp, Ulrike Vogl en Leena Kolehmainen. 2022. "What is 'Language Making'?" *International Journal of the Sociology of Language* 274: 1–27. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-0016>

Landtag Intern. 2011. "Hauptsache Schule: Die Hauptschule hat ein Imageproblem. Was ist zu tun?" *Landtag Intern* 2011 (4): 4. <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument?Id=ZLANIN114%7C4%7C4>

Lauder, Hugh et al. 2012. *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives*. London/New York: Routledge.

Messelink, Annelies. 2020. *Tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Nuffic.

Messelink, Annelies, Laurens Steehouder en Daan Huberts. 2018. *Internationalisering in beeld 2018: Feiten en cijfers uit het onderwijs*. Den Haag: Nuffic.

Mettewie, Laurence. 2004. "Attitudes en motivatie van taalleerders in België: Een sociaal-psychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in België." Proefschrift Vrije Universiteit Brussel.

Mettewie, Laurence en Luk Van Mensel. 2020. "Understanding Foreign Language Education and Bilingual Education in Belgium: A (Surreal) Piece of Cake." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26 (5): 1–19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1768211>

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. 2023. *Schülerzahlen 2022-2023*. Eupen: Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2011. *Bilingualer Unterricht in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2022. *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22 (Statistische Übersicht Nr. 417)*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Mitchell, Rosamund. 2009. "Foreign Language Teaching and Educational Policy." In *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, onder redactie van Karlfried Knapp en Barbara Seidlhofer, pp. 79–108. Berlijn: De Gruyter.

NPO Radio 1. 2023. "Amsterdam wil meertaligheid op school gaan stimuleren." NPO Radio 1. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.nporadio1.nl/fragmenten/nos-radio-1-journaal/3b6a5dd6-6b79-43c5-86b1-71522f094c25/2023-02-07-amsterdam-wil-meertaligheid-op-school-gaan-stimuleren>

Nuffic. 2018. "Duits of Frans op de basisschool." Website Nuffic. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/vroeg-vreemdetalenonderwijs/duits-of-frans-op-de-basisschool#alle-scholen-die-duits-of-frans-aanbieden>

Nuffic. 2023. "Alle tto-scholen in Nederland." Website Nuffic. Geraadpleegd op 9 juli 2023. <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/tweetalig-onderwijs/alle-tto-scholen-in-nederland>

Onderwijsinspectie. 2019. "Leerlingprestaties voor het vak Engels aan het einde van de basisschool lopen flink uiteen." Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2019/11/08/leerlingprestaties-voor-het-vak-engels-aan-het-einde-van-de-basisschool-lopen-flink-uiteen>

Ostbelgien. 2023. "Die Schulebenen im Unterrichtswesen in der DG." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Geraadpleegd op 1 juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2189/4268_read-31599/

Ostbelgien. 2023. "Einspruchskammer." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Geraadpleegd op 1 juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2280/4389_read-31712/

Ostbelgien. 2023. "Schulsystem." Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Geraadpleegd op 1 juli 2023. https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2186/4270_read-31601/

Pütz, Martin en Neele Mundt (redactie). 2019. *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Rijksoverheid. 2023. "Hoe zit het vmbo in elkaar?" Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>

Rijksoverheid. 2023. "Is de vrijwillige ouderbijdrage voor extra activiteiten op school verplicht?" Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 21 juli 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/financiering-onderwijs/vraag-en-antwoord/is-de-vrijwillige-ouderbijdrage-op-de-basisschool-en-middelbare-school-verplicht>

Rijksoverheid. 2023. "Schooladvies toelating voortgezet onderwijs." Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/schooladvies-en-eindtoets-basisschool/toelating-voortgezet-onderwijs-gebaseerd-op-definitief-schooladvies>

Rijksoverheid. 2023. "Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?" Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 8 juli 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>

Rijksoverheid. 2023. “Welke vakken krijgt mijn kind op de basisschool?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool>

Rijksoverheid. 2023. “Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>

Rijksoverheid. 2023. “Welke vreemde talen krijg ik in de onderbouw van het voortgezet onderwijs?” Website Rijksoverheid. Geraadpleegd op 24 juni 2023. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

Risse, Thomas. 2001. “A European Identity? Europeanization and the Evolution of Nation-State Identities.” In *Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change*, onder redactie van Maria Green Cowles, James Caporaso en Thomas Risse, pp. 198–216. Ithaca/Londen: Cornell University Press.

Schröder, Konrad. 2018. “Eight Hundred Years of Modern Language Learning and Teaching in the German-Speaking Countries of Central Europe: A Social History.” *The Language Learning Journal* 46 (1): 28–39. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>

Sijs, Nicole van der. 2000. “School komt van ‘vrije tijd’: De opgeleukte etymologie.” *Onze Taal* 69: 192–193. https://www.dbnl.org/tekst/ta014200001_01/ta014200001_01_0118.php

Sijs, Nicoline van der (samensteller). 2010. “Duits (m.b.t. Duitsland).” Etymologiebank. Geraadpleegd op 10 juni 2023. <https://etymologiebank.nl/trefwoord/duits>

Sijs, Nicoline van der (samensteller). 2010. “School (onderwijsinstelling).” Etymologiebank. Geraadpleegd op 4 juni 2023. <https://www.etymologiebank.nl/trefwoord/school1>

Sivonen, Susanne en Dorien Coppens. 2023. “Legal and Administrative Obstacles in the Mobility of Secondary School Teachers in the Euregio Meuse-Rhine (EMR).” Maastricht University / ITEM. Geraadpleegd op 24 juli 2023. <https://crossborderitem.eu/wp-content/uploads/2023/05/Final-Report-EMRLingua-Legal.pdf>

Smits, Amber. 2022. “L’enfer, c’est le français ? Comment les élèves néerlandais perçoivent le français en tant que langue, matière scolaire et formation universitaire.” Bachelorscriptie Radboud Universiteit Nijmegen.

Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stables, Adrew. 2017. “Schooling vis-à-vis Learning: The Case for Reducing Compulsion.” In *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, onder redactie van Pauli Siljander, Kimmo Kontio en Eetu Pikkarainen, pp. 241–253. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Statbel. 2023. "Structuur van de bevolking." Statbel: België in cijfers. Geraadpleegd op 1 juni 2023. <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/structuur-van-de-bevolking>

Steffensen, Tom. 2016. "Nabosprog i danskundervisningen: en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt." Proefschrift Universiteit van Roskilde.

Taalunie. 2020. *De leerling aan het woord: Belevingsonderzoek onderwijs Nederlands in de buurtaalregio's*. Den Haag / Brussel: Taalunie.

Ten Thije, Jan D. 2022. "Meertalig perspectief voor de Nederlandse taalbeheersing." *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 44 (1): 3–23. <https://doi.org/10.5117/TVT2022.1.002.THIJ>

Tröhler, Daniel. 2008. "Stability or Stagnation, or Why the School is not the Way Reformers Would Like." *Encounters on Education* 9: 3–15. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1741>

Tyack, David en William Tobin. 1994. "The 'Grammar' of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" *American Educational Research Journal* 31 (3): 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>

Van Dée, Britt, Trixie Hölsgens en Synke Hotje (redactie). 2017. *Belevingsonderzoek Duits 2017*. Amsterdam: Duitsland Instituut Amsterdam.

Van der Wal, Marijke en Cor van Bree. 2012. *Geschiedenis van het Nederlands*. Houten: Uitgeverij Unieboek/Het Spectrum.

Van de Ven, Bob. 2015. "Netherlands." In *The Education Systems of Europe: Second Edition*, onder redactie van Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter en Botho von Kopp, pp. 581–602. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Cham.

Van de Weerd, Pomme. 2022. "Being 'the Lowest': Models of Identity and Deficit Discourse in Vocational Education." *Ethnography and Education*: 1–15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2149272>

Van de Werfhorst, Herman, Louise Elffers en Sjoerd Karsten (redactie). 2015. *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap*. Meppel: Didactief Onderzoek.

Van Mensel, Luk, Philippe Hilgsmann, Laurence Mettwie en Benoît Galand. 2020. "CLIL, an Elitist Language Learning Approach? A Background Analysis of English and Dutch CLIL Pupils in French-Speaking Belgium." *Language, Culture and Curriculum* 33 (1): 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>

Verhulst, Jasper. 2022. "De Franse Gemeenschap wil Nederlands invoeren als verplicht vak in Waalse scholen." VRT NWS. Geraadpleegd op 6 juli 2023. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/09/30/de-franse-gemeenschap-wil-nederlands-opnieuw-invoeren-als-verpli/>

Vlaamse overheid. 2023. "Vlaamse toetsen: wat, waarom, wie, wanneer en hoe." Vlaanderen.be: Informatie van de Vlaamse overheid. Geraadpleegd op 3 juli 2023. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen/vlaamse-toetsen-wat-waarom-wie-wanneer-en-hoe>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2018. *Peiling Frans in het basisonderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2022. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: Schooljaar 2020-2021*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "CLIL: Content and Language Integrated Learning." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 9 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/clil-content-and-language-integrated-learning>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "Decreet basisonderwijs: Hoofdstuk V. Opdracht van het basisonderwijs, Afdeling 1. Onderwijsaanbod, Art. 43." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 3 juli 2023. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254#1022130>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "Getuigschrift basisonderwijs in het gewoon lager onderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/getuigschrift-basisonderwijs-in-het-gewoon-lager-onderwijs>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "Het voltijds gewoon secundair onderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "Niet akkoord met een evaluatiebeslissing." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 1 juli 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ouders/leren-en-evalueren/evaluatie/niet-akkoord-met-een-evaluatiebeslissing>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 2023. "Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2021-2022: Taalonderwijs." Vlaanderen: onderwijs en vorming. Geraadpleegd op 13 juni 2023. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming: Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. 2023. "Onderwijsdoelen: uitgangspunten." Onderwijsdoelen.be. Geraadpleegd op 3 juli 2023. <https://www.onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4745>

Vogel, Dita. 2022. "The Development of Educational Policy Positioning on Multilingualism in the Federal Republic of Germany: Contradictory Approaches towards 'Foreign' and 'Heritage' Languages." *Linguistics and Education*: 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101128>

Voogel, Marjolijn. 2018. "Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland." Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam.

Vosters, Rik en Guy Janssens. 2015. "Willems taalpolitiek in het zuiden: een splijtzwam?" In *Het (on)Verenigd Koninkrijk der Nederlanden, 1815-1830-2015: een politiek experiment in de Lage Landen*, onder redactie van Gita Deneckere, Remieg Aerts, Rik Vosters en Guy Janssens, pp. 155–163. Rekkem: Ons Erfdeel.

Wolfgang Pfeifer et al. 1993. "Schulen." Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, gedigitaliseerde en door Wolfgang Pfeifer bewerkte versie in het Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Geraadpleegd op 4 juni 2023. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/schulen>

Algemene vragenlijst voor semi-gestructureerde interviews

Introductie, praktische zaken en toestemming

- Introduceer mijzelf en het onderzoeksproject
- Heeft u het informatieblad en toestemmingsformulier goed ontvangen?
- Heeft u nog vragen of opmerkingen op dit moment?
- Is het in orde dat ik een geluidsopname van het interview maak?

Vragen over de persoon

- Kunt u iets vertellen over uw achtergrond?
- Kunt u iets vertellen over waar uw werk precies uit bestaat?
- Heeft u een persoonlijke connectie met de grensregio?
- Wat motiveert u om met buurtalen, de grensregio en/of internationalisering bezig te zijn?

Vragen over (buur)taalonderwijs

- Welke talen kunnen leerlingen op uw school leren? Waarom deze talen? In welke onderwijscategorieën?
- Kunt u iets vertellen over de populariteit van de verschillende schooltalen onder uw leerlingen? Welke talen worden het vaakst gekozen?
- Biedt uw school tweetalig CLIL-onderwijs en/of thuistaalonderwijs aan? Waarom wel/niet?
- Indien ja: kunt u iets vertellen over de populariteit van het tweetalige CLIL-onderwijs en/of thuistaalonderwijs?

Vragen over Euregionale en/of internationale schoolactiviteiten

- Welke Euregionale en/of internationale activiteiten organiseert uw school? Kunt u vertellen hoe deze activiteiten tot stand gekomen zijn?
- Hoe ziet de organisatie van Euregionale en/of internationale activiteiten op uw school eruit? In hoeverre is de medewerking aan de organisatie vrijwillig?
- Wat zijn redenen voor het schoolbestuur om Euregionale en/of internationale activiteiten wel/niet te ondersteunen?
- Heeft uw school op dit moment het "Euregio(profiel)school"-certificaat? In hoeverre zou dit voor uw school interessant zijn?

Vragen over Euregionale mobiliteit

- Heeft uw school veel leerlingen die in een buurland of buurregio wonen?
- In hoeverre besteedt uw school aandacht aan studie- en/of beroepsmogelijkheden in een buurland of buurregio?
- Heeft uw school veel docenten in dienst, die in een buurland of buurregio wonen?
- In hoeverre zou u zelf interesse hebben om in een buurland of buurregio te werken?

Vragen of specifieke behoeften en knelpunten

- In hoeverre herkent u het knelpunt van docententekorten op uw school? Zijn er vakken die uw school momenteel niet kan aanbieden, of activiteiten die uw school momenteel niet kan organiseren als gevolg van docententekorten?
- In hoeverre vormen financiën op dit moment een behoefte of knelpunt? In hoeverre beïnvloeden financiën welke vakken en/of activiteiten uw school aanbiedt?
- In hoeverre speelt schoolprofilering en concurrentie met andere scholen een belangrijke rol op uw school? In hoeverre beïnvloedt dit welke vakken en/of activiteiten uw school aanbiedt?
- In hoeverre beïnvloeden onderwijspolitieke ontwikkelingen en onderwijsvernieuwingen in uw land of regio welke vakken en/of activiteiten uw school aanbiedt? (Bijvoorbeeld de onderwijsmodernisering in de Vlaamse Gemeenschap van België)

Tot slot

- Zijn er nog andere specifieke behoeften en knelpunten, die volgens u niet onbenoemd mogen blijven?
- In hoeverre herkent u een aantal behoeften en knelpunten, die tijdens eerdere interviews genoemd werden? (Bijvoorbeeld: een te grote focus op leesvaardigheid in plaats van spreekvaardigheid bij taalvakken)
- Welke concrete behoefte, of welk concreet knelpunt dat tijdens dit interview besproken is, is volgens u het belangrijkste?
- Is er verder nog iets dat u graag zou willen delen? Is er bijvoorbeeld een specifieke oplossing of oplossingsrichting waarvoor u zou willen pleiten?

Over de auteur

Daan Hovens (Tegelen, 1988) is universitair docent aan de Faculteit der Cultuur- en Maatschappijwetenschappen (FASoS) aan de Universiteit Maastricht. Tussen 2006 en 2015 studeerde hij Scandinavistiek (major), Germanistiek (minor), Europese studies (master) en journalistiek (master) aan universiteiten in Groningen, Uppsala, Göttingen en Osaka. Na zijn afstuderen werkte Daan eerst bijna twee jaar in de mediawereld, waaronder als webredacteur voor het televisieprogramma *Buitenhof* en als online Japan-correspondent voor de website van de VPRO. Van 2017 tot 2020 werkte hij vervolgens als promovendus voor het expertisecentrum ITEM aan de Universiteit Maastricht. Zijn proefschrift was een sociolinguïstisch-etnografisch onderzoek naar communicatiepraktijken in een groot metaalbedrijf in een Nederlands-Duitse grensregio, waar veel grenswerkers en arbeidsmigranten iedere dag en nacht samenwerken. Een aantal hoofdstukken uit dit proefschrift zijn gepubliceerd in bekende internationale vaktijdschriften, waaronder *the Journal of Linguistic Anthropology*, *Language Policy* en *the Journal of Sociolinguistics*. Het onderzoeksrapport voor EMRLingua schreef Daan van 2021 tot 2023, toen hij als postdoctoraal onderzoeker voor ITEM aan de Universiteit Maastricht werkte.