

Radboud Universiteit Nijmegen

Faculteit der Letteren

Duitse Taal en Cultuur

Bachelorarbeit

Rezeptives Sprachverständnis an der Grundschule

Eine Interventionsstudie zum rezeptiven Sprachverständnis bei niederländischen
Schülern aus der 6. Klasse der Grundschule

Studentin: Anouk Schepers
a.schepers@student.ru.nl
Matrikelnummer: s1005647

Betreuerinnen: Dr. S. Jentges
s.jentges@let.ru.nl
Dr. E.M. Knopp
e.knopp@let.ru.nl
Abgabedatum: 03.07.2020

Zusammenfassung

Der in dieser Arbeit zentral stehende Begriff ist die *rezeptive Mehrsprachigkeit*, insbesondere die rezeptive Mehrsprachigkeit bei niederländischen Schülern und Schülerinnen (SuS) aus der 6. Klasse der Grundschule. Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, anhand einer Interventionsstudie zu erforschen, inwieweit die drei Sprachdekodierungsstrategien, die von den sieben Sieben des EuroComGerm-Ansatzes (Hufeisen & Marx 2014) abgeleitet sind, das rezeptive Verständnis der deutschen Sprache bei diesen SuS fördert. Während des Schreibens dieser Arbeit brach allerdings die Covid-19-Pandemie aus. Diese Pandemie sorgte dafür, dass die Daten des Experiments nicht erhoben werden konnten und daher liegt der Fokus auf den methodologischen Teil der Arbeit. Anhand der für diese Abhandlung durchgeführten Forschung konnte festgestellt werden, dass das ursprünglich durchzuführende Experiment dieser Arbeit zwar ein guter erster Schritt zum Erforschen der Kompetenzen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit bei Kindern im Grundschulalter ist, dass aber auch noch Folgestudien nötig sind, um ein komplettes Bild besagter Kompetenzen erhalten zu können.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	1
1. Einleitung.....	4
2. Forschungsstand.....	6
2.1. Mehrsprachigkeit.....	6
2.1.1. Rezeptive Mehrsprachigkeit.....	7
2.1.2. (Rezeptive) Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt der Europäischen Union.....	10
2.1.3. (Rezeptive) Mehrsprachigkeit im niederländischen Unterrichtspraxis.....	12
2.2. Sprachdekodierungsstrategien.....	15
2.2.1. Der EuroComGerm-Ansatz.....	15
2.2.2. Das Erkennen und Nutzen von verwandten Wörtern.....	16
2.2.3. Das Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile.....	19
2.2.4. Das Verstehen aus dem Kontext.....	21
3. Methodik.....	24
3.1. Testpersonen.....	24
3.2. Testverfahren.....	26
3.2.1. Erläuterung des Testdesigns.....	26
3.2.2. Der Workshop.....	28
3.2.3. Das Erkennen und Nutzen von verwandten Wörtern.....	31
3.2.4. Das Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile.....	33
3.2.5. Das Verstehen aus dem Kontext.....	36
3.3. Konkrete Forschungsfrage und Hypothesen.....	40
3.3.1. Forschungsfrage.....	41
3.3.2. Hypothesen.....	42
3.4. Datenanalyse.....	44
4. Diskussion und Reflexion.....	46
4.1. Analyse der Testgruppe.....	46
4.2. Analyse des Testverfahrens.....	47
4.3. Analyse der Datenauswertung.....	49
5. Fazit und Ausblick.....	51
Literaturverzeichnis.....	52
Anhang.....	56
Pretest.....	56
Posttest.....	64
Liste mit Codenamen.....	69

Workshopmaterialien	70
PowerPointfolien zum Workshop	74
Ausführliche Kognatberechnungen zur 1. Aufgabe Pre- und Posttest.....	81
Pretest	81
Posttest.....	83
Ausführliche Kognatberechnungen zur 2. Aufgabe Pre- und Posttest.....	85
Pretest	85
Posttest.....	87
Ausführliche Kognatberechnungen zur 3. Aufgabe Pre- und Posttest.....	89
Pretest	89
Posttest.....	91

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist im Bereich der Fremdsprachenerwerbungsforschung ein vielerforschtes Thema und auch innerhalb der Europäischen Union wird seit dem Maastrichter Vertrag (1992) viel über Mehrsprachigkeit gesprochen. Ziel der Europäischen Union ist es, die Mehrsprachigkeit Europas, mit ihren Mehrheits- und Minderheitssprachen, zu schützen und das Lernen der europäischen Fremdsprachen zu steuern (vgl. Kuiken & van der Linden 2013, S. 1). Seit dem EU-Gipfel in Barcelona (2002) wird gefordert, dass jede_r EU-Bürger_in neben der/den Erstsprache(n) zwei weitere europäische Fremdsprachen beherrscht (vgl., Backus, et al. 2013, S. 181; Tracy 2014, S. 15; Agirdag 2015, S. 68).

Dem Barcelona-Abkommen gemäß werden im niederländischen Unterricht viele Fremdsprachen unterrichtet. Englisch, Französisch und Deutsch werden in der Regel an jeder Schule unterrichtet. Einige Schulen bieten allerdings auch weitere Fremdsprachen wie Russisch, Spanisch, Arabisch und Türkisch an (vgl. CvTE 2015; CvTE 2017). Dieser Fremdsprachenunterricht wird anhand des Ansatzes der *Communicative Language Teaching (CLT)* gestaltet (vgl. Brown & Lee 2015, S. 30-34; Staatsen & Heebing 2018, S. 20-21). Schwerpunkt des CLT ist das Kommunizieren in der jeweiligen Fremdsprache in alltäglichen Situationen (ebd., S. 30-34; ebd., S. 20-21). Der Ausgangspunkt des CLT wird in den Kernzielen des niederländischen Sekundarunterrichts als wichtigstes Ziel beschrieben. Beim Schulabschluss sollten die Schüler und Schülerinnen (SuS) in der Lage sein, im alltäglichen Kontext die jeweiligen gelernten Fremdsprachen sprechen und schreiben zu können (vgl. Ministerie van OCW 2006). Das Konzept Mehrsprachigkeit enthält aber nicht nur produktive Kompetenzen wie Schreiben und Sprechen, sondern auch rezeptive Kompetenzen; das Verstehen eines schriftlich bzw. mündlich produzierten Textes.

Während im regulären Fremdsprachenunterricht die mündliche und schriftliche Kommunikation oft im Vordergrund stehen, wird in den Abschlussprüfungen nur das Leseverstehen der SuS überprüft. Darüber hinaus gilt im Fremdsprachenunterricht vor allem die Auffassung, dass die Beherrschung der rezeptiven Sprachfertigkeiten mit der Beherrschung der aktiven Sprachfertigkeiten zusammenhängt. Hierdurch erlangt die rezeptive Mehrsprachigkeit, d.h. die Idee, dass eine Sprache auch verstanden werden kann, ohne diese produktiv zu beherrschen, nur wenig Aufmerksamkeit. Demnach wird den Sprachdekodierungsstrategien, also jene Fähigkeit zum Entschlüsseln einer unbekanntes Sprache (wie z.B. das Erkennen und Nutzen von Internationalismen oder das Zerlegen eines Wortes in seinen Bestandteilen), bis jetzt nur eine kleine Rolle zuteil.

In der Fremdsprachenerwerbungsforschung gilt die rezeptive Mehrsprachigkeit auch als kleineres Thema und wenn die rezeptive Mehrsprachigkeit in bisherigen Studien ein Thema war, bestand die Testgruppe meistens aus Erwachsenen, die mehr oder weniger mit Fremdsprachenunterricht bekannt sind und bereits in unterschiedlichem Maße Fremdsprachen begegnet sind. Gerade deswegen würden sich weitere Untersuchungen anbieten, um zu erforschen, wie rezeptive Mehrsprachigkeit bei Kindern funktioniert und wie sie mit unbekanntem Fremdsprachen umgehen. Aus diesem Grund ist das Ziel dieser Bachelorarbeit, die in dieser Abhandlung gestellte Frage zu beantworten, wodurch dem Forschungsgebiet der rezeptiven Mehrsprachigkeit gegebenenfalls neue Erkenntnisse hinzugefügt wird. Neben der Erforschung, wie Kinder mit einer unbekanntem Fremdsprache umgehen, soll untersucht werden, ob es Kindern gelingt, anhand erlernter Sprachdekodierungsstrategien unbekanntem Fremdsprachen zu entschlüsseln und sie zu verstehen, ohne dass sie diese formal beherrschen. Die Hauptfrage dieser Bachelorarbeit ist somit folgende:

Inwieweit sind die Dekodierungsstrategien für das rezeptive Verständnis der deutschen Sprache von niederländischen Schülern und Schülerinnen förderlich?

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird versucht, anhand einer Interventionsstudie diese Forschungsfrage zu beantworten. Zunächst wird vorliegende Studie im 2. Kapitel in den Forschungsstand eingebettet. In diesem Kapitel wird erklärt, was unter (*rezeptiver*) *Mehrsprachigkeit* verstanden wird und wie dieses Phänomen in der Sprachenpolitik der Europäischen Union sowie in der Unterrichtspraxis der Niederlande wiederzufinden ist. Darauf folgend werden die einzelnen, in dieser Studie verwendeten, Sprachdekodierungsstrategien eingeführt und definiert. Im 3. Kapitel wird die Methodik des Experiments beschrieben. Zum Verfassungszeitpunkt dieser Bachelorarbeit war es wegen der Covid-19-Pandemie nicht möglich, das geplante Experiment durchzuführen und Daten zu erheben. Deswegen wird in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf der Beschreibung des methodologischen Verfahrens gelegt. Im Methodenkapitel wird die Testgruppe des primär geplanten Experiments vorgestellt und wird das Testverfahren anhand der einzelnen Dekodierungsstrategien und Testaufgaben beschrieben. Am Ende des methodologischen Teils wird die Forschungsfrage konkretisiert und werden dazu Hypothesen aufgestellt. Darüber hinaus wird erklärt wie die Auswertung der Daten durchgeführt werden sollte, wäre das Experiment durchgeführt. Abschließend wird über die Entwicklung des Testverfahrens diskutiert und wird darüber hinaus beschrieben, welche Folgestudien im Rahmen des Themas zur Rezeptiven Mehrsprachigkeit wünschenswert sind.

2. Forschungsstand

Im folgenden Kapitel wird diese Studie in den Forschungsstand eingebettet. Zunächst werden die Begrifflichkeiten zur Mehrsprachigkeit erläutert und definiert. Darauffolgend wird auf die einzelnen Sprachdekodierungsstrategien und Prinzipien, die dem zugrunde liegen, eingegangen.

2.1. Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein umfangreicher Begriff, der in vielen Kontexten und (inter)nationalen Bereichen zu finden ist. Der Begriff kann sich generell auf zwei Ebenen beziehen: die individuelle Ebene und die kollektive Ebene. Von *kollektiver Mehrsprachigkeit* ist die Rede, wenn über eine mehrsprachige Gesellschaft oder ein mehrsprachiges Territorium gesprochen wird (vgl. Behrend 2016, S. 14; Brakkee 2017, S. 7). Innerhalb eines mehrsprachigen Gebietes werden mehrere Sprachen gesprochen, das bedeutet allerdings nicht, dass alle Personen innerhalb des Gebietes auch mehrsprachig sind (vgl. Behrend 2016, S. 14). Konkrete Beispiele von kollektiver Mehrsprachigkeit sind bspw. eine Schule, in der mehrere Sprachen gesprochen werden (vgl. Brakkee 2017, S. 7). Auch Länder wie Belgien und Luxemburg, in denen mehrere offizielle Landessprachen gesprochen werden, gelten als solche mehrsprachige Gebiete. In einer mehrsprachigen Schule ist nicht unbedingt jedes Kind mehrsprachig und in Ländern wie Belgien oder Luxemburg spricht nicht jede_r Einwohner_in alle offiziellen Sprachen des Landes. Von *individueller Mehrsprachigkeit* ist die Rede, wenn über die persönlichen Sprachkenntnisse eines Menschen gesprochen wird. Es handelt sich hierbei um die Sprachen, die ein Individuum kennt (vgl. Behrend 2016, S. 14). Da der Fokus dieser Arbeit auf die Mehrsprachigkeit der einzelnen Schüler und Schülerinnen (SuS) liegt, steht die individuelle Mehrsprachigkeit im Vordergrund.

Die Frage bleibt nun, wie Mehrsprachigkeit definiert wird und ab wann eine Person als mehrsprachig zu betrachten ist. Im Bereich der Fremdsprachenerwerbungs-forschung wird zwischen zwei Termini unterschieden: *Zweisprachigkeit* bzw. *Bilingualität* und *Mehrsprachigkeit* bzw. *Multilingualität*. Zweisprachig ist jede Person, die neben die Muttersprache (L1) eine andere Sprache kennt (vgl. Bickes & Pauli 2009, S. 103; Behrend 2016, S. 15). Zu Mehrsprachigkeit schreiben Bertrand und Christ (1990) folgendes:

„[U]nter Mehrsprachigkeit [ist] nicht zu verstehen, man müsse mehrere Sprachen gleichermaßen beherrschen. Als Mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen

Diskursbereichen hat (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können).“ (Bertrand & Christ 1990, S. 208)

Nicht nur bei der Mehrsprachigkeit gilt als Voraussetzung, dass eine Person die jeweiligen Sprachen in mehreren Diskursdomänen einsetzen kann, sondern auch bei Zweisprachigkeit ist dies der Fall (Christ 2004, S. 31; Behrend 2016, S. 15). Darüber hinaus muss eine Person in der Lage sein, in diesen jeweiligen Sprachen Alltagsgespräche führen zu können (vgl. Tracy 2014, S. 17), dabei ist es nicht vonnöten die jeweiligen Sprachen auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen. Dies sei überhaupt nicht zu messen, denn „schließlich unterscheiden sich auch MuttersprachlerInnen im Grad der Differenziertheit ihres Wortschatzes und hinsichtlich ihrer stilistischen Ressourcen voneinander.“ (ebd., S. 17). Es sei darüber hinaus laut Behrend (2016) auch nicht erforderlich, in allen vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) in jeder Sprache über die vollen Kompetenzen zu verfügen. Einer der vier Fertigkeiten sei für die Kommunikation oder für das Verstehen oftmals ausreichend. (vgl. Behrend 2016, S. 16).

2.1.1. Rezeptive Mehrsprachigkeit

Die Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, die Behrend (2016) anspricht, sind in zwei Kategorien zu unterteilen: die produktiven Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) und die rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören). Der Unterschied zwischen den beiden Kategorien liegt darin, dass mithilfe der produktiven Fertigkeiten Aussagen produziert werden, während bei den rezeptiven Fertigkeiten Aussagen nur rezipiert werden können. Die rezeptive Mehrsprachigkeit bezieht sich also auf die Teilkompetenzen des Lese- und/oder Hörverstehens (vgl. Behrend 2016, S. 17). Dabei schließt die rezeptive Mehrsprachigkeit die Kommunikation mit anderssprachigen Menschen nicht aus, es bedeutet nur, dass der Rezipient nicht in der Sprache antwortet, die er rezipiert hat. Die rezeptive Mehrsprachigkeit bezieht sich nämlich genau auf die Gesprächssituationen, in der die Teilnehmer des Gesprächs nicht die gleiche Sprache sprechen, einander trotzdem gegenseitig verstehen können (vgl. Behrend 2016, S. 17; Duarte & Günther 2019, S. 16). Es handelt sich hierbei tatsächlich um ein Und/oder-Prinzip, da es sogar möglich ist, dass ein Mensch eine jeweilige Sprache nur im schriftlichen Bereich verstehen kann und die Fertigkeit des Hörverstehens in der jeweiligen Sprache nicht beherrscht (vgl. Behrend 2016 S. 17). In der Angewandten Linguistik wird die rezeptive Mehrsprachigkeit auch mit *Lingua receptiva* (LaRa) angedeutet, als Gegenstück von *Englisch als Lingua franca* (ELF) (vgl. Backus, et al. 2013, S. 198; Blees, Mak & ten Thije 2014, S. 177). Der Vorteil von

LaRa gegenüber ELF ist, dass das Verstehen einer Fremdsprache meistens einfacher ist als das Sprechen einer Fremdsprache. Außerdem sei der passive Wortschatz einer Fremdsprache oft größer als der aktive Wortschatz (vgl. Blees, Mak & ten Thije 2014, S. 177). Die Gesprächsteilnahme wird somit aus theoretischer Hinsicht leichter, da jeder in seiner eigenen Muttersprache sprechen kann und keine unvertrautere Fremdsprache gesprochen werden muss (ebd., S. 177). Außerdem nehme LaRa die Angst, in der Fremdsprache Fehler zu machen, weg (vgl. Ten Thije, et al. 2016, S. 4).

Es ist in der Regel möglich, das Prinzip der rezeptiven Mehrsprachigkeit in allen Sprachkombinationen anzuwenden, es gibt allerdings Sprachkombinationen, bei denen dieses Prinzip aufwändiger ist und die Fertigkeiten des gegenseitigen Verstehens nicht intuitiv aufgegriffen werden können, sondern erlernt werden müssen (vgl. Backus, et al. 2013, S. 198; Blees, Mak & ten Thije 2014, S. 175). Das Erwerben der Kompetenzen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit sei allerdings einfacher, als das Erwerben der Gesprächsfähigkeit in einer jeweiligen Fremdsprache (Ten Thije, et al. 2016, S. 4). Die rezeptive Mehrsprachigkeit funktioniert dabei am besten, wenn die gesprochenen Sprachen aus einer gemeinsamen Sprachfamilie stammen, diese sind nämlich auf eine gemeinsame Sprachgeschichte zurückzuführen und weisen häufig Ähnlichkeiten vor (vgl. Oleschko 2011, S. 1; Vanhove & Berthele 2017, S. 23). Zwar funktioniert die rezeptive Mehrsprachigkeit auch zwischen Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien, dieser Prozess gilt jedoch als aufwändiger. Darüber hinaus müssen die dazugehörige Fertigkeiten, um ein Gespräch unter diesen Umständen stattfinden zu lassen, in der Regel erst erlernt werden (vgl. Blees, Mak & ten Thije 2014, S. 175). In der Fremdsprachenerwerbungs-forschung wird die Kommunikation zwischen Personen der skandinavischen Sprachen als best funktionierendes Beispiel innerhalb der germanischen Sprachfamilie gegeben (vgl. Blees, Mak & ten Thije 2014, S. 175; Hufeisen & Marx 2014, S. 7; Gooskens, van Bezooijen & van Heuven 2015, S. 258; Gooskens & Swarte 2017, S. 123-124; Vanhove & Berthele 2017, S. 23). Die Gemeinsamkeiten innerhalb des skandinavischen, nordgermanischen Sprachzweigs sorgen dafür, dass die Sprecher des Dänischen, Schwedischen und Norwegischen in der Regel miteinander in ihren jeweiligen L1 sprechen können, ohne dass es Verständnisprobleme gibt. Dieses Phänomen wird auch *Semikommunikation* genannt (ebd.). Diese Gespräche, in der Sprachen aus unterschiedlichen Sprachfamilien angewandt wurden, werden als *polyglotten Dialogen* bezeichnet (vgl. Marx 2007, S. 166; Ten Thije, et al. 2016, S. 1).

Letztens ist in der Fremdsprachenerwerbungs-forschung das Phänomen der *Interkomprehension* ein Thema, in welchem die Wissenschaft in den letzten Jahren stetig neue Erkenntnisse dazugewinnt. Nichtsdestotrotz ist, so laut Behrend (2016), dieser Begriff bislang nicht eindeutig definiert. Behrend beschreibt in ihrem Werk die Interkomprehension „[...] im Allgemeinen als die Fähigkeit, eine unbekannte Sprache spontan, unter Rückgriff auf die Muttersprache und alle gelernten Fremdsprachen, zu verstehen, ohne diese zuvor formal gelernt zu haben.“ (Behrend 2016, S. 34). Möller (2011) und Hufeisen & Marx (2014) fügen hinzu, dass es bei der Interkomprehension um das Verstehen eines schriftlichen Textes in einer der Ausgangssprache verwandten Sprachen geht (vgl. Möller 2011, S. 79; Hufeisen & Marx 2014, S. 7). Aufgrund einer gemeinsamen Sprachgeschichte, lässt sich sagen, dass die niederländische und deutsche Sprache als Sprachpaar auch gut für die Interkomprehension geeignet sind. Die SuS, die am Experiment dieser Studie teilnehmen sollten, lernen außerdem seit Gruppe 1 (Alter 4-5) Englisch und beherrschen somit neben dem Niederländischen mindestens eine zweite germanische Sprache. Die Studie von Berthele (2011) zeigt, dass ein größeres Repertoire an Fremdsprachenkenntnissen die Chance, Einheiten einer fremden Sprache korrekt zu dekodieren, vergrößert (vgl. Berthele 2011, S. 198). Dies bestätigt auch Behrend (2016). Das Vorwissen und Lernerfahrungen aus der L1 sowie weiteren Fremdsprachen können sich positiv auf das Lernen weiterer Sprachen auswirken (vgl. Behrend 2016, S. 3). Dies funktioniert vor allem innerhalb einer Sprachfamilie gut. Im rezeptiven Bereich der Sprachen kann vorhandenes Vorwissen das Lernen einer Fremdsprache vereinfachen, beschleunigen und ökonomisieren (ebd., S. 3). Bereits bekannte Sprachen bilden eine Vergleichsinstanz zur Hypothesenbildung und ermöglichen gegebenenfalls die Dekodierung einer neuen Fremdsprache (vgl. Oleschko 2011, S. 3). Somit ist es für die SuS, die am Experiment teilnehmen, auch möglich, anhand ihres Vorwissens hinsichtlich der niederländischen und englischen Sprache (und eventuell anderen Sprachen) Vermutungen zu bilden, um so die deutsche Sprache erschließen zu können. Das Prinzip der Interkomprehension ist nicht darauf gezielt, Lerner_innen neue sprachliche Strukturen zu lehren, sondern es „stützt sich auf die vielfältigen Gemeinsamkeiten der Sprachen innerhalb der jeweiligen Sprachfamilien und versucht, durch die Bewusstmachung dieser Gemeinsamkeiten, die Unterschiede auf der individuellen Ebene der Sprecher zu überbrücken“ (Bär 2009, S. 25). Mit anderen Worten: die Interkomprehension fördert die Sprachenbewusstheit der Lerner_innen und knüpft an bereits vorhandenes sprachliches Vorwissen an (vgl. Behrend 2016, S. 78; Association for Language Awareness o.D.).

Da hinsichtlich des Interkomprehensionsbegriffs noch keine eindeutige Definition existiert (vgl. Behrend 2016, S. 34), wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff *rezeptives Verständnis* verwendet. Dieser Begriff schließt eine gegenseitige Kommunikation aus; die SuS beschäftigen sich im Rahmen des Experiments mit der deutschen Sprache und sollen deutschsprachige Wörter bzw. einen deutschsprachigen Text lesen, sprachliche Einheiten entschlüsseln und daran anschließend Verständnisfragen beantworten¹. Hierbei geht es hauptsächlich um die Frage, ob die SuS anhand dreierlei Dekodierungsstrategien² die für sie unbekannte deutsche Sprache besser verstehen können. Dies sagt noch nichts über ihre Kommunikationskompetenzen in LaRa aus. Deswegen wird in dieser Arbeit bezüglich des Experimentes anstatt *rezeptive Mehrsprachigkeit* und *Interkomprehension* der Begriff *rezeptives Sprachverständnis* bevorzugt. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird außerdem nur auf das rezeptive Sprachverständnis im schriftlichen Bereich fokussiert, das rezeptive Verständnis im mündlichen Bereich wird im Experiment nicht berücksichtigt, was darauf zurückzuführen ist, dass die einzelnen germanischen Sprachen auf orthographischer Ebene mehr Ähnlichkeiten zeigen als auf phonetischer Ebene: „In der Mündlichkeit kann der Unterschied aufgrund von Lautwandelprozessen und bestimmter Intonation größer sein.“ (Oleschko 2011, S. 3). Die schriftliche Anwendung von Sprache hat gegenüber der gesprochenen Sprache zudem den Vorteil, dass sie einfacher zu kontrollieren und reflektieren ist. Niedergeschriebene Wörter und Textpassagen können mehrmals gelesen werden, was die Kontemplation der Sprache erheblich vereinfacht (vgl. Brown & Lee 2015, S. 397). Auch die zeitliche Komponente spielt hierbei eine Rolle. Die beiden Sprachwissenschaftler Brown & Lee (2015) schreiben hierzu folgendes:

„Many reading contexts allow readers to read at their own rate [...]. They aren't forced into following the rate of delivery, as in spoken language, and so somewhat "slower" readers are not always at a disadvantage, especially when they are in complete control of the amount of time needed to read a text.” (Brown & Lee 2015, S. 397-398)

2.1.2. (Rezeptive) Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt der Europäischen Union

Innerhalb Europas ist Mehrsprachigkeit ein wichtiges Thema. Seit dem 1. Juli 2013 zählt die Europäische Union 24 Amtssprachen (vgl. Europäisches Parlament o.D.) und etwa 60 Regional- und Minderheitssprachen (vgl. Kuiken & van der Linden 2013, S. 1). Die Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union ist deswegen auch darauf gerichtet, diese

¹ vgl. Kapitel 3.2.

² Vgl. Kapitel 2.2.2. bis zum Kapitel 2.2.4.

Sprachenvielfalt zu schützen und das Lernen der europäischen Sprachen zu steuern (ebd., S. 1). Außerdem gilt innerhalb der Europäischen Union die Auffassung, das Lernen mehrerer europäischer Sprachen fördere das Gefühl von EU-Bürgerschaft bei den EU-Bürgern und es ermögliche, die Wirtschaftsbeziehungen innerhalb und außerhalb Europas zu stärken (vgl. Agirdag 2015, S. 67-68; Ten Thije, et al. 2016, S. 4). Um die Multilingualität Europas zu fördern und zu steuern, wurde in den 1990er Jahren den ersten Konzepten des heutigen CEFR (Common European Framework of Reference) entwickelt, das letztendlich im Jahr 2001 offiziell von dem Europarat publiziert wurde (vgl. Taalunie 2008, S. 5; Council of Europe o.D.). Im darauffolgenden Jahr wurde während des EU-Gipfels in Barcelona (2002) beschlossen, dass jede_r EU-Bürger_in neben der/den Erstsprache(n) zwei weitere europäische Fremdsprachen beherrschen sollte und diese Formel ‚Muttersprache + 2 = individuelle Mehrsprachigkeit‘ sei seitdem ein primäres Ziel der europäischen Sprachenpolitik (vgl. Backus, et al. 2013, S. 181; Behrend 2016, S. 20-21). Auch laut aktueller Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union sei es noch immer erwünscht, diese Mehrsprachigkeit der EU-Bürger_innen zu fördern (vgl. Tracy 2014, S. 15). Die Schulen haben bei dieser Steuerung der individuellen Mehrsprachigkeit eine Schlüsselrolle (vgl. Bausch & Helbig-Reuter 2003, S. 194) und der CEFR spielt innerhalb des Fremdsprachenunterrichts die Rolle eines Leitfadens. Der CEFR ist auch darauf gerichtet, Unterrichtsinstanzen zu inspirieren und reflektieren zu lassen:

„As a common framework of reference, the CEFR was primarily intended as a tool for reflection, communication and empowerment. The CEFR does not tell practitioners what to do, or how to do it. It is a tool for reflection for all professionals in the field of foreign/second languages with a view to promoting quality, coherence and transparency through a common meta-language and common scales of language proficiency.“
(Council of Europe o.D.)

Der CEFR verschafft eine allgemeine und gemeinschaftliche Basis zur Entwicklung von z.B. Lehrwerke, Lehrpläne, (Abschluss)Prüfungen für ganz Europa (vgl. Taalunie 2008, S. 7) und es bietet eine klare Abstufung von Sprachniveaus und *can-do-statements*³, die die Sprachlernentwicklungen der individuellen Lerner_innen einsichtig und transparent machen (ebd., S. 7). Besonders wichtig für die rezeptive Mehrsprachigkeit sind die Schlüsselkompetenzen des CEFR. In diesen Schlüsselkompetenzen wird die rezeptive

³ d.h. Kompetenzen und Fertigkeiten, die notwendig sind, um eine jeweilige Sprache auf eine der jeweiligen Niveaus wirkungsvoll anwenden zu können

Mehrsprachigkeit und einigen der dazugehörigen Dekodierungsstrategien angesprochen. Dies zeigt, dass die rezeptive Mehrsprachigkeit ein wichtiger Teil innerhalb des Bereichs der allgemeinen Mehrsprachigkeit ist. In der untenstehenden Tabelle werden die Schlüsselkompetenzen bezüglich der rezeptiven Mehrsprachigkeit und der Dekodierungsstrategien aufgelistet:

- [to be able to] switch from one language or dialect (or variety) to another;
- [to be able to] express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another;
- [to be able to] call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text;
- [to be able to] recognize words from a common international store in a new guise;
- [to be able to] mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even with only a slight knowledge oneself;
- [to be able to] bring the whole of one's linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression

Tabelle 1 – Schlüsselkompetenzen des CEFR zur rezeptiven Mehrsprachigkeit (Council of Europe 2018, S. 28)

Der CEFR und die Schlüsselkompetenzen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit bieten ein gutes Referenzrahmen zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Lehrpläne. Im nächsten Abschnitt wird zunächst versucht, zu zeigen, inwieweit und in welcher Form die (rezeptive) Mehrsprachigkeit im niederländischen Unterrichtssystem anwesend ist.

2.1.3. (Rezeptive) Mehrsprachigkeit im niederländischen Unterrichtspraxis

Die Entstehung des CEFR und die Entwicklungen der Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union haben dafür gesorgt, dass auch in den Niederlanden eine Debatte zur rezeptiven Mehrsprachigkeit entstanden ist. Die niederländische Unterrichtspraxis ist allerdings hauptsächlich einsprachig (vgl. Agirdag 2015, S. 68; Duarte & Günther 2019, S. 14). Dies zeigen auch die Daten der niederländischen Taalunie (2017): an niederländischen Kitas und Grundschulen wird mindestens 90% der Zeit nur auf Niederländisch unterrichtet. An niederländischen Sekundarschulen ist dies 88,4%. (vgl. Taalunie 2017, S. 23-24). Es gibt zwar zweisprachige Schulen, diese fremde Sprache ist allerdings meistens Englisch (Agirdag 2015, S. 68). Seit 2014 ist es auch möglich, innerhalb einer Grundschule teilweise mehrsprachig zu unterrichten: 15% der Unterrichtszeit darf in englischer, französischer, deutscher oder friesischer Sprache unterrichtet werden (vgl. Agirdag 2015, S. 68; Brakkee 2017, S. 12). Außerdem wurde zwischen 2014 und 2019 vom niederländischen Bildungsministerium eine

Pilotstudie durchgeführt, in der an 19 Grundschulen bis zum 50% der Unterrichtszeit in englischer Sprache war (vgl. Brakkee 2017, S. 12).

Nicht nur das Angebot der Fremdsprachen im niederländischen Unterrichtssystem, sondern auch die Art und Weise, wie Fremdsprachen unterrichtet werden, ist, dem CEFR und der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik gemäß, noch nicht optimal. Laut Bausch & Helbig-Reuter (2003) ist das Fremdsprachenlernen im Unterricht additiv-linear gestaltet: „d. h. die einzelnen fremdsprachlichen Fächer werden unzusammenhängend verabfolgt (zunächst die erste Fremdsprache, dann die zweite, dann die dritte usw.) Sie begreifen sich als unabhängige, völlig selbstständige Bereiche.“ (Bausch & Helbig-Reuter 2003, S. 194). Viel besser wäre es, die einzelnen Sprachen miteinander zu verbinden. Die Sprachen sollten Behrend zufolge sogar miteinander vernetzt gelehrt und gelernt werden, da die Kenntnisse der SuS von schon bekannten Sprachen auf neuen Sprachen transferiert werden können und neues Wissen wieder an bereits vorhandenes Vorwissen angeknüpft werden kann (vgl. Behrend 2016, S. 3-4). Darüber hinaus sollten diese Verknüpfungen zwischen bekannten und unbekanntem Sprachen und Kenntnisse „eine (Lern-)Brücke, eine Schnittstelle oder ein Fenster, zu weiteren, in der Zukunft zu erlernenden Fremdsprachen eröffnen.“ (Kuhn 2003, S. 230). Mit anderen Worten: Das Verknüpfen von bereits vorhandenem Sprachwissen mit neu begegneten Sprachen fördert die Sprachenbewusstheit (vgl. Behrend 2016, S. 78).

Diese Verknüpfung von neuem und schon vorhandenem Wissen passt auch gut zum Prinzip der rezeptiven Mehrsprachigkeit. Die SuS haben ein Netzwerk an Sprachkenntnissen nötig, um die Sprachdekodierungsstrategien entsprechend anwenden und neue fremde Sprachen entschlüsseln zu können. Umso auffälliger ist es, dass die rezeptive Mehrsprachigkeit und die dazugehörigen Dekodierungsstrategien im niederländischen Fremdsprachenunterricht eine besonders kleine Rolle einnehmen (vgl. Ten Thije, et al. 2016, S. 6). Dies ist auch bemerkenswert, da außerhalb der Schule die Prinzipien der rezeptiven Mehrsprachigkeit häufig angewandt werden: Die Kommunikation innerhalb von Familien mit Migrationshintergrund beruht oft auf rezeptiver Mehrsprachigkeit, im Betriebsleben wird anhand rezeptiver Mehrsprachigkeit kommuniziert und auch innerhalb der Europäischen Union wird LaRa öfter angewandt als ELF (ebd., S. 7). Die rezeptive Mehrsprachigkeit ist also ein wesentlich effizienter Kommunikationsmodus.

Als Reaktion darauf, hat eine Gruppe von Lehrern und anderen Fachexperten, bekannt unter dem Namen *Curriculum.nu*, damit angefangen, Lehrplanerneuerungen vorzuschlagen. Sie

schlagen unter anderem Erneuerungen bezüglich des Fremdsprachenunterrichtes vor und halten die Sprachenbewusstheit und Mehrsprachigkeit für zwei der wichtigen Bausteine des Curriculumvorschlags. Zur Relevanz von Sprachenbewusstheit schreibt Curriculum.nu folgendes:

„Door kennis te vergaren over taal en taalgebruik, begrijpen leerlingen hoe je met talen vorm kunt geven aan je gedachten. Door te leren hoe taalleerprocessen verlopen, hebben leerlingen ook meer zicht op hoe zij zelf talen leren en kunnen zij zich ontwikkelen tot meer bewuste en autonome taalleerders. [...] Taalbewustzijn ondersteunt eveneens de socialisatie van de leerlingen. Zij leren hoe taalgebruik sterk bepaald wordt door de socio-culturele context van de communicatie.” (Curriculum.nu 2019)

Die Reformvorschläge bezüglich der Sprachenbewusstheit schließen damit die Kompetenzen des CEFR und die Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union an. Anhand dieser Reform wird darüber hinaus nicht nur die Sprachenbewusstheit gefördert, sondern auch die Sprach(en)lernbewusstheit und dies fördert die Reflexion und die Steuerung der Lernprozesse der SuS (vgl. Behrend 2016, S. 92). Zum Baustein Mehrsprachigkeit wird in den Reformvorschlägen beschrieben, dass die Mehrsprachigkeit im Unterricht eine sozialisierende Funktion habe (vgl. Curriculum.nu 2019). Die SuS werden einander nämlich brauchen, um Informationen herauszufinden, zusammen die Sprachen zu lernen und zu vergleichen und miteinander in den jeweiligen Sprachen zu sprechen. Anhand dieses Lernverfahrens werden die SuS letztendlich auch neue sprachliche und kulturelle Kenntnisse gewinnen. Außerdem wird behauptet, dass eine gute Beherrschung der niederländischen Sprache sowie verschiedenen Fremdsprachen für die SuS förderlich seien, um später erfolgreich weiterstudieren zu können und den Zugang zum (inter)nationalen Arbeitsmarkt zu erleichtern (ebd.). Dieser Baustein passt gut zur mehrsprachigen Realität der außerschulischen Welt: Es wird angestrebt, die SuS von sprachlichen Verwandtschaften zwischen Sprachen bewusst zu machen und es bietet die Möglichkeit, Regional- oder Minderheitssprachen im Fremdsprachenunterricht miteinzubeziehen. Der Baustein sagt allerdings nichts über die Kompetenzen der rezeptiven Mehrsprachigkeit aus.

Im nächsten Kapitel werden nun die Sprachdekodierungsstrategien, die dieser Kompetenzen der rezeptiven Mehrsprachigkeit fördern können und die im Rahmen dieser Bachelorarbeit Erwähnung finden, im einzelnen eingeführt und erklärt.

2.2. Sprachdekodierungsstrategien

Wie vorher erwähnt wurde, können zum Entschlüsseln einer unbekanntes Sprache Sprachdekodierungsstrategien angewandt werden. Drei dieser Strategien stehen in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt. Diese Strategien wurden teilweise aus dem EuroComGerm-Ansatz (vgl. Hufeisen & Marx 2014) abgeleitet und zum Zweck dieser Studie angepasst. In den nächsten Unterkapiteln wird näher auf der EuroComGerm-Ansatz eingegangen und werden die drei, im Experiment der vorliegenden Arbeit angewandte, Sprachdekodierungsstrategien erklärt.

2.2.1. Der EuroComGerm-Ansatz

Der EuroComGerm-Ansatz wird als „Ein Strategietraining bzw. Konzept zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in einer/mehreren Zielsprache(n) auf der Basis des Deutschen und Englischen“ beschrieben (Behrend 2016, S. 36). Dieser Ansatz ist aus dem EuroCom(Rom)-Ansatz der romanischen Sprachfamilie entstanden, der in den 1980er Jahren entwickelt wurde (ebd., S. 36-37). Der EuroComGerm-Ansatz, der 2007 erschienen ist und 2014 überarbeitet wurde, zeigt, anhand der germanischen Sprachen Niederländisch, Friesisch, Englisch, Isländisch, Dänisch, Schwedisch und Norwegisch, eine schrittweise Arbeitsweise zum Erschließen einer nicht angeeigneten germanischen Sprache (ebd., S. 37-38). Diese einzelnen Schritte werden *Siebe* genannt und in Total gibt es im EuroComGerm-Ansatz sieben dieser Siebe. „Mit Hilfe [dieser] sieben Siebe lernt man, ohne zu zögern an einen Text heranzugehen und möglichst viele Informationen heraus zu sieben. Jedes einzelne Sieb hilft den Lernenden einen Schritt weiter Richtung Textverständnis.“ (Hufeisen & Marx 2014, S. 9). Die sieben Siebe sind folgende: 1) Sieb der Kognaten; 2) Sieb der Lautentsprechungen; 3) Sieb der Graphien und Aussprachen; 4) Sieb der Wortbildung; 5) Sieb der Funktionswörter; 6) Sieb der Morphosyntax und 7) Sieb der Syntax (vgl. Hufeisen und Marx 2014). Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird vor allem auf die Siebe der Kognaten und der Wortbildung fokussiert.

In den folgenden Unterkapiteln werden die drei Dekodierungsstrategien, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit angewandt wurden, erläutert. Diese drei Strategien sind in zwei Kategorien einzuteilen: sprachgebundene und nicht-sprachgebundene Dekodierungsstrategien. Die sprachgebundenen Dekodierungsstrategien funktionieren vor allem dann gut, wenn die bisher nicht erschlossene Sprache aus der gleichen Sprachfamilie wie eine der Ausgangssprache(n) kommt. Diese Strategien beziehen sich auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen. Zu den sprachgebundenen Dekodierungsstrategien gehört

unter anderem die Strategie zum Erkennen und Nutzen von verwandten Wörtern⁴. Diese Strategie entspricht teilweise dem Sieb der Kognaten. Die Strategie zum Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile⁵ ist auch eine sprachgebundene Dekodierungsstrategie und ist vom Sieb der Wortbildung abgeleitet. Die dritte Strategie, die es ermöglichen soll Sprachen anhand des Kontextes zu verstehen⁶, ist eine nicht-sprachgebundene Dekodierungsstrategie. Sie funktioniert beim Dekodieren von Sprachen, die außerhalb der Sprachfamilie der Ausgangssprache(n) liegen auch besonders gut, da sich bei dieser Vorgehensweise auf dem Kontext fokussiert wird. Hierbei sind bspw. das Layout eines Textes, Abbildungen oder auch Internationalismen sowie Zahlen wichtig. Letztere Strategie ist mit jedem Sieb des EuroComGerm-Ansatzes verknüpft, wodurch ihr demnach kein eigenes Sieb zuzuweisen ist.

2.2.2. Das Erkennen und Nutzen von verwandten Wörtern

Die deutschen und niederländischen Sprachen gehören beide zu der germanischen Sprachfamilie. Die beiden Sprachen lassen sich, zusammen mit den anderen Sprachen der germanischen Sprachfamilie, auf eine gemeinsame Vorform zurückführen (vgl. Hufeisen & Marx 2014, S. 5). Die Sprachen innerhalb dieser Sprachfamilie haben zusammen sprachliche Entwicklungen durchlaufen, die dafür gesorgt haben, dass zwischen den einzelnen Sprachen innerhalb der Familie gewisse Gemeinsamkeiten zu finden sind (Hufeisen & Marx 2014, S. 5-6; Möller 2014, S. 23-24). Insgesamt lassen sich innerhalb der germanischen Sprachfamilie drei Untergruppen unterscheiden: es gibt westgermanischen, nordgermanischen und ostgermanischen Sprachen (Hufeisen & Marx 2014, S. 5).

GERMANISCH		
Westgermanisch	Nordgermanisch	Ostgermanisch (†)
Deutsch	Dänisch	Gotisch (†)
Niederdeutsch	Norwegisch	Vandalisch (†)
Mitteldeutsch	Schwedisch	Burgundisch (†)
Oberdeutsch	Isländisch	u.a.
Luxemburgisch	Färöisch	
Niederländisch		
Friesisch		
Englisch		

Tabelle 2 – Schematisches Übersicht der Unterverteilung germanischer Sprachen innerhalb Europas (Oleschko 2011, S. 3)

⁴ vgl. Kapitel 2.2.2

⁵ vgl. Kapitel 2.2.3

⁶ vgl. Kapitel 2.2.4

Zwischen Sprachen aus der gleichen Untergruppe sind die Gemeinsamkeiten am einfachsten zu finden, da diese Sprachen einander sprachlich näherstehen (vgl. Hufeisen & Marx 2014, S. 5; Lutjeharms & Möller 2014, S. 47). Deswegen funktioniert die Semikommunikation⁷ zwischen den skandinavischen nordgermanischen Sprachen besonders gut (vgl. Möller 2014, S. 30). Innerhalb des westgermanischen Sprachzweiges hat die (hoch)deutsche Sprache allerdings, unabhängig von den anderen westgermanischen Sprachen, eine eigene Sprachentwicklung durchlaufen: die sogenannte zweite (hochdeutsche) Lautverschiebung (vgl. Stedje 2007, S. 75). Diese zweite Lautverschiebung hat u.a. die germanischen Konsonanten p, t und k in Affrikaten umgewandelt (ebd., S. 76). Auf dieser Art und Weise wurde z.B. engl. *pepper* → dt. *Pfeffer* und nld. *appel* → dt. *Apfel*.

Die Auseinanderentwicklung der nord- und westgermanischen Sprachzweige und die Weiterentwicklung des (Hoch)Deutschen sorgen allerdings nicht dafür, dass die einzelnen Sprachen einander nicht mehr ähneln. Viele Wörter, die sich auf das Alltagsleben beziehen, haben eine gemeinschaftliche germanische Herkunft, die, trotz der Auseinanderentwicklung und einzelsprachiger Veränderungen, noch immer deutlich zu erkennen sind (vgl. Hufeisen & Marx 2014, S. 19; Möller 2014, S. 23). Diese gemeinschaftlichen Wörter, die einer gleichen historischen Ursprung haben, werden *Kognaten* genannt (vgl. Gooskens, van Bezooijen & van Heuven 2015, S. 258; Vanhove & Berthele 2017, S. 23; Duarte & Günther 2019, S. 16). Kognaten können für das Dekodieren von Sprachen aus der gleichen Sprachfamilie besonders hilfreich sein, da die Wörter in Form und Bedeutung gleich sind, oder zumindest große Ähnlichkeiten vorweisen (vgl. Wenzel 2007, S. 185; Hufeisen & Marx 2014, S. 9). Studien zeigen, dass Testpersonen Kognaten innerhalb eines unbekanntes Textes schneller und effektiver übersetzen als nicht-Kognaten und dass Kognatpaare beim Lernen einer neuen Sprache schneller behaltet bleiben als nicht-Kognaten (vgl. Friel & Kennison 2001, S. 294; Wenzel 2007, S. 186; Vanhove & Berthele 2015, S. 95).

Kognaten sind sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Sprache zu erkennen. Innerhalb der germanischen Sprachfamilie sind die schriftlich präsentierten Kognaten allerdings besser zu erkennen als die mündlich präsentierten Kognaten. Dies liegt daran, dass sich die Aussprache der einzelnen Sprachen weiter auseinanderentwickelt hat als die Orthographie (z.B. engl. *night* [nart] → dt. *Nacht* [naxt]) (vgl. Möller 2014, S. 29). In der folgenden Tabelle sind als Beispiel einige germanische Kognaten aufgelistet:

⁷ vgl. Kapitel 2.1.1.

Schw.	Norw.	Dän.	Isl.	Engl.	Nld.	Dt.
dag	dag	dag	dagur	day	dag	Tag
land	land	land	land	land	land	Land
sommar	sommer	sommer	sumar	summer	zomer	Sommer
dotter	datter	datter	dóttir	daughter	dochter	Tochter
hammare	hammer	hammer	hamar	hammer	hamer	Hammer

Tabelle 3 – Auswahl von germanischen Kognaten aus (Möller 2014, S. 28-29)

Zwischen Sprachen, die einer gleichen Sprachfamilie zugeordnet sind, befinden sich allerdings auch Wörter, die einander hinsichtlich des Schriftbildes stark ähneln, sich aber von der Bedeutung her unterscheiden. Diese sogenannten Wortpaare werden *falsche Freunde* genannt (vgl. Friel & Kennison 2001, S. 251; Behrend 2016, S. 101). Diese falschen Freunde entstehen, indem Wörter eines Kognatpaares unabhängig voneinander ein Bedeutungswandel durchlaufen (vgl. Beelen 2009, S. 316; Möller 2014, S. 34). Dieses Phänomen ist nicht nur bei gemeinschaftlichen germanischen Erbwörtern zu finden, sondern auch bei Lehnwörtern (vgl. Beelen 2009, S. 317). Aus dem lateinischen Wort *tabula* ist zum Beispiel sowohl im Niederländischen als auch im Deutschen das Wort *Tafel* entstanden. Das niederländische Wort *tafel* entspricht aber der Bedeutung des deutschen Wortes *Tisch* und das Deutsche Wort *Tafel* entspricht dem niederländischen Wort *schoolbord* oder *reep* (ebd., S. 317).

Wenn falsche Freunde isoliert aufgelistet werden, wird die Dekodierung problematisch, da die Bedeutung beider Wörter in ausgeprägter Form voneinander abweichen. Im geschriebenen oder gesprochenen Kontext sind die falschen Freunde aber weniger problematisch, „da der Kontext – sofern dieser erschlossen wird – meist vor Missverständnissen schützt“ (Behrend 2016, S. 101).

Nld.	Dt.	Dt.	Nld.
als	wenn/wie	als	toen
wie	wer	wie	hoe
enkel	Knöchel	Enkel	kleinkind
meer	See	Meer	zee
mogen	dürfen	mogen	lusten/aardig vinden
durven	sich trauen	dürfen	mogen

Tabelle 4 – Auswahl von einigen falschen Freunde aus (Beelen 2009, S. 317)

Außer Kognaten sind Lehnwörter, auch *Internationalismen* genannt, innerhalb eines Textes relativ einfach zu erkennen. Nicht alle Internationalismen stammen, wie z.B. das oben beschriebene Wort *Tafel* aus dem Lateinischen. Die germanischen Sprachen sind auch u.a. vom Griechischen, Französischen und Englischen beeinflusst worden (vgl. Hufeisen & Marx 2014,

S. 19). Das Erkennen von Internationalismen beschränkt nicht auf die Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie, sondern funktioniert über die Sprachfamilien hinaus (vgl. Möller 2014, S. 23; Behrend 2016, S. 98).

Dt.	Engl.	Poln.	Span.	Türk.
Demokratie	democracy	demokracja	democracia	demokrasi
Information	information	informacja	información	enformasyon
Telefon	telephone	telefon	teléfono	telefon
Kilometer	kilometer/kilometre	kilometr	kilómetro	kilometre

Tabelle 5 – Internationalismen mit französischer bzw. lateinischer Herkunft (nach Möller 2014, S. 23)

Die Dekodierungsstrategie zum Erkennen von verwandten Wörtern zielt letztendlich darauf, Kognaten und Internationalismen zu erkennen, um folglich die Bedeutung dieser Wörter abzuleiten und zu entschlüsseln. Diese Strategie gehört zum ersten der sieben Siebe des EuroComGerm-Ansatzes, da die Kognaten und Internationalismen dem Rezipienten oft erste inhaltliche Orientierungen bieten (vgl. Behrend 2016, S. 98). Darüber hinaus ermöglichen diese Wörter es, den nötigen „Vokabel-Lern-Aufwand [...] je nach Sprache auf ein geringes Maß oder fast auf Null reduzieren.“ (Möller 2014, S. 24). Die Kognaten und Internationalismen bilden demnach eine Brücke zwischen den schon bekannten Sprachen und jener neuen Sprache wodurch es möglich ist, erste sprachliche Hypothesen aufzustellen und diese mit vorhandenem Kontext (wenn dies vorhanden ist) zu überprüfen (vgl. Möller 2011, S. 83; Oleschko 2011; S. 3). Allerdings reichen Kognaten und Internationalismen häufig nicht aus, um einen Text in fremder Sprache vollständig dekodieren zu können (vgl. Möller 2014, S. 23). Aus diesem Grund werden im Rahmen dieser Arbeit zwei weitere Dekodierungsstrategien beleuchtet.

2.2.3. Das Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile

Lange, zusammengesetzte Wörter sind in der deutschen Sprache kein unbekanntes Phänomen und auch in der niederländischen Sprache sind komplexe und lange Wörter zu bilden. Mithilfe der Dekodierungsstrategie zum Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile sind die langen Wörter meistens gut zu dekodieren. Diese Wörter sind nämlich zusammengesetzte Wörter und werden auch *Komposita* oder *Derivationen* genannt. Die Entschlüsselung dieser langen Wörter geschieht auf der Ebene der Morphosyntax, also auf der Ebene der Wortbildung (vgl. Marx 2014, S. 89). Das Prinzip der Wortbildung beruht darauf, dass mehrere Lexeme (Wörter) zusammengesetzt werden, sodass ein neues Lexem mit neuer Semantik (Bedeutung) entsteht (ebd., S. 89). Um die Bedeutung eines Kompositums erschließen zu können, kann es daher hilfreich sein, das zusammengesetzte Wort in seine Bestandteile zu zerlegen und die einzelnen

Bestandteile zu dekodieren. Wenn die Bestandteile des zusammengesetzten Wortes dekodiert wurden, kann somit die Gesamtbedeutung des Kompositums erschlossen werden.

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit werden im Experiment nur *Nominalkomposita* abgefragt⁸. Dies sind zusammengesetzte Nomen, wie zum Beispiel *Abend+Licht*, *Umwelt+Schutz* und *Gemüse+Garten*. Nominalkomposita können mehrere Muster haben: *Nomen + Nomen* (Abend+Licht), *Verb + Nomen* (Denk+Spiel), *Adjektiv + Nomen* (Weiß+Brot), *Präposition + Nomen* (Nach+Speise) oder *Adverb + Nomen* (wieder+Wahl). Im Rahmen des Experiments wurden nur Komposita mit den Mustern *Nomen + Nomen* und *Verb + Nomen* ausgewählt. Es ist bei Komposita wichtig, auf das Grundwort zu achten. Das Grundwort ist das bedeutungstragende Teil eines Kompositums und bestimmt damit die Bedeutung und somit auch das Genus des Kompositums (vgl. Marx 2014, S. 90). Die Komposita der germanischen Sprachen sind rechtsköpfig, das heißt, dass das rechte Glied eines Kompositums das Grundwort ist (ebd., S. 90). Ein *Gemüsegarten* ist daher auch ein *Garten* für *Gemüse* und *Umweltschutz* ist *Schutz* für die *Umwelt*.

Wie im Abschnitt 2.2.2. schon erwähnt wurde, haben die germanischen Sprachen einen großen geteilten Grundwortschatz. Dies erleichtert es, die Bedeutung von Komposita zu erschließen, da in allen germanischen Sprachen auf ähnlicher Weise mit dieser Grundwortschatzwörter Komposita gebildet werden (vgl. Möller 2014, S. 28). Mit dem Grundwort *Vater* kann zum Beispiel das Kompositum *Groß+Vater* gebildet werden und daraus kann wieder das Kompositum *Ur+groß+Vater* gebildet werden. Auf diese Art und Weise werden in der Regel in allen germanischen Sprachen Komposita gebildet (vgl. Marx 2014 S. 90; Möller 2014, S. 28).

Beim Dekodieren von Komposita kann die Dekodierungsstrategie zum Erkennen von verwandten Wörtern⁹ hilfreich sein, wenn einer oder mehrere Bestandteil(e) eines Kompositums Kognaten ist/sind. So gibt es im Experiment dieser Arbeit Komposita, die einen Kognaten (z.B. **Papierkorb**, **Fußball**) bzw. zwei Kognaten (z.B. Jahrmarkt, Kalendertag)¹⁰ enthalten. Diese Arbeitsweise ist allerdings nicht immer hilfreich, da es auch vorkommen kann, dass ein Kompositum aus der einen Sprache in einer anderen Sprache kein Kompositum ist. Dies ist zum Beispiel bei dt. *Heftklammer* der Fall. Das Kompositum enthält zwei Bestandteile: *Heft* und *Klammer*. Die niederländische Übersetzung ist allerdings *nietje*. *Nietje* ist kein

⁸ vgl. Kapitel 3.2.4.

⁹ vgl. Kapitel 2.2.2.

¹⁰ vgl. Kapitel 3.2.4.

Kompositum, sondern ein *Simplex*, ein einfaches Wort (vgl. Marx 2014, S. 89). Durch das Zerlegen des Kompositums *Heftklammer* kann, wenn die niederländische Sprache als Ausgangspunkt genommen wird, die Bedeutung des Wortes nicht erschlossen werden. Dies ist anders für das deutsche Kompositum *Regenschirm*. Die beiden Bestandteile dieses Kompositums sind Kognaten: dt. *Regen* → nld. *regen* und dt. *Schirm* → nld. *scherm*. Mithilfe der Dekodierungsstrategien kann die Bedeutung des deutschen Wortes *Regenschirm* demnach dekodiert werden: dt. *Regenschirm* = nld. **Regenscherm*. Jedoch ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass das Wort **regenscherm* im Niederländischen keine Verwendung findet und in allgemeinem als *paraplu* bekannt ist. Problematisch ist dies für Niederländer aber nicht, da die Bedeutung des deutschen Kompositums erfolgreich dekodiert werden kann, ein *paraplu* kann tatsächlich als *een scherm tegen de regen* (ein Schirm gegen den Regen) umschrieben werden.

2.2.4. Das Verstehen aus dem Kontext

Die Letzte Dekodierungsstrategie, die im Rahmen dieser Arbeit im Experiment behandelt wird, ist die Strategie des Verstehens anhand des Kontexts. Diese Strategie ist eine nicht-sprachgebundene Strategie, da bei hierbei auch nicht-sprachbezogene Elemente zum Zweck der Dekodierung miteinbezogen werden. In der Linguistik wird mit dem Begriff *Kontext* „der Zusammenhang oder das Umfeld eines Wortes oder einer Handlung“ (Wortbedeutung.info o.D.) angedeutet. Dabei hilft der Kontext oft, die Bedeutung eines Wortes erschließen zu können:

„*Er sitzt auf einer **Bank** im Park*“ „*Ich muss noch Geld zur **Bank** bringen.*“

In beiden Sätzen wird das Wort **Bank** verwendet. Nur anhand des Kontexts wird deutlich, dass im ersten Satz mit **Bank** jenes Objekt umschrieben wird, worauf man sitzen kann. Im zweiten Satz wird hingegen durch das Wort *Geld* deutlich, dass hier mit **Bank** ein Geldinstitut gemeint ist. Das Weltwissen hilft hierbei auch, solche Wörter dem jeweiligen Kontext zuzuordnen zu können: Eine Sitzbank im Park hat nichts mit Geld zu tun und auf einer Bank (Geldinstitut) kann man nicht sitzen.

Das Verstehen eines Textes ist eine komplexe Angelegenheit mit komplexen mentalen Prozessen. Berthele (2014) beschreibt diesen Prozess vereinfacht und schematisch (siehe Abbildung 1): „In diesem Modell sind typischerweise systematisch aufeinander bezogene Informationen bezüglich der am geschilderten **Beteiligten** (Menschen, Dinge, Entitäten) enthalten, sowie die **örtlich-lokalen, temporalen, kausalen** und **intentionalen** Relationen zwischen ihnen.“ (Berthele 2014, S. 272; Hervorh. im Original).

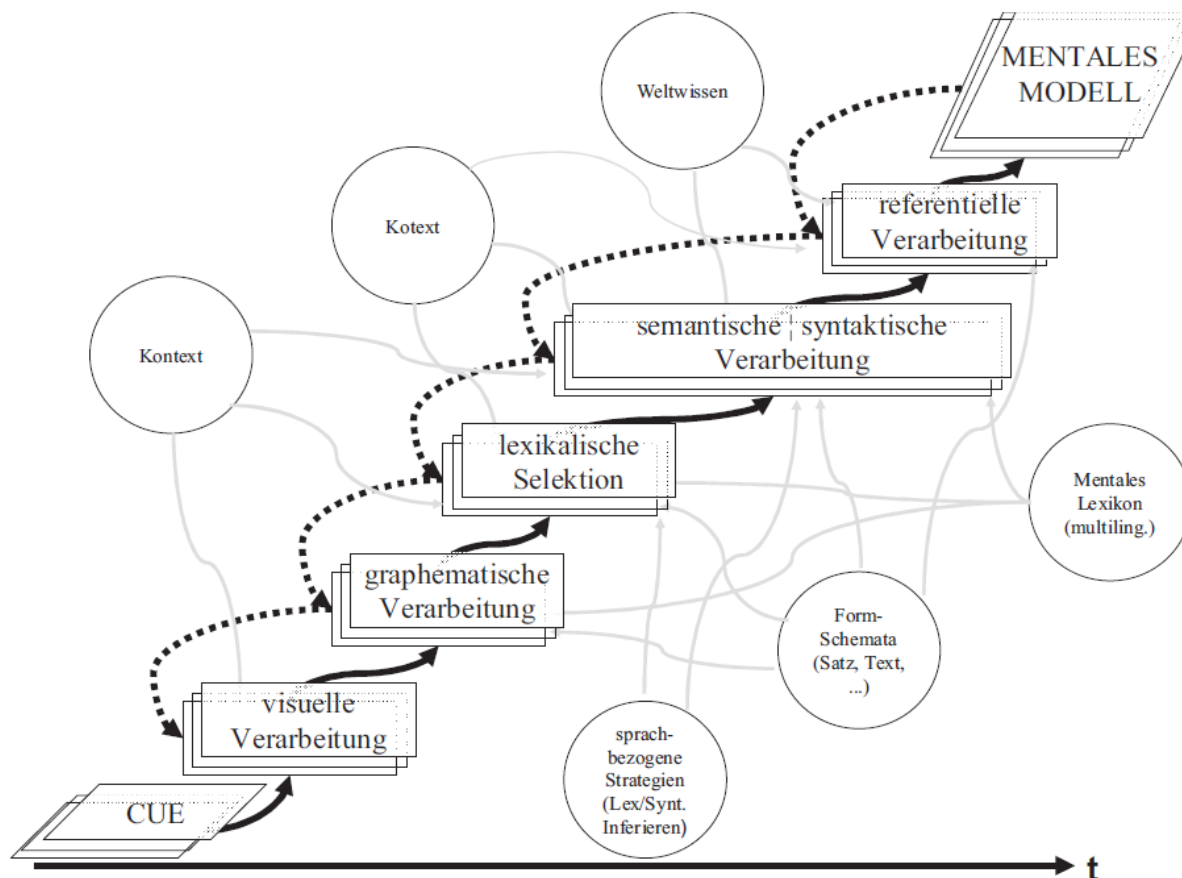


Abbildung 1 – "Ein vereinfachtes Modell des Verstehensprozesses. Rechtecke symbolisieren Prozesse, Kreise symbolisieren beteiligte Wissensbestände. Die Zeitachse (t) und die übereinander gelegten Kästchen deuten die Dynamik des Prozesses an." (Berthele 2014, S. 273)

Wenn versucht wird, einen fremdsprachigen Text zu dekodieren, werden zuerst sofort erkennbare Elemente wie Kognaten und Komposita dekodiert. Zahlen und Namen fallen auch häufig direkt ins Auge (vgl. Möller 2011, S. 9). Darüber hinaus ist auch das Layout eines Textes wichtig, wenn man diese dekodieren möchte; das Layout sagt nämlich etwas über die Textsorte aus und anhand der Textsorte wird ein mentales Bild und eine Leseerwartung geformt, worauf weiterorientiert werden kann (vgl. Hufeisen & Marx 2014, S. 10-11). Alle diese Elemente sind *cues* (Input) und aktivieren das Vorwissen und kreierte somit eine Leseerwartung (ebd., S. 10-11). Wenn bspw. ein Foto von einem Oktopus zu sehen ist, wird erwartet, dass der Text vom besagtem Meerestier handelt. Ein Oktopus lebt im Meer, es sind Tintenfische und Raubtiere und die Textsorte wird wahrscheinlich ein Sachtext sein. Diese Denkprozesse sind alle *nichtsprachliche Wissensbestände*: „d.h. Form- und Inhaltsschemata über die physische, psychische und soziale Welt“ (Berthele 2014, S. 274). Neben *nichtsprachlichen Wissensbeständen* spielen ebenso *sprachliche Wissensbestände* eine große Rolle. Dazu gehören die im mentalen Lexikon gespeicherten graphematischen und phonologischen Wortformen sowie die damit verbundenen Konzepte, Bedeutungen, Textoberflächen (Satz-

und Textschemata) und darüber hinaus das sprachbezogene Strategiewissen (vgl. Behrend 2016, S. 64). Neben diese Wissensbestände sind, wie schon erwähnt, *Kontext* aber auch *Kotext* wichtig, d.h. das bereits Gesagte oder Geschriebene (vgl. Berthele 2014, S. 274).

Beim Dekodieren eines fremdsprachigen Textes muss inferiert werden, d.h. anhand des Kontextes wird versucht, unbekannte Wörter zu erraten und somit die Lücken im Text zu schließen (vgl. Berthele 2011, S. 193; Behrend 2016, S. 61). Das Inferieren ist in fremdsprachige Lesetexte eine geeignete Dekodierungsstrategie, da laut Berthele (2007) „Wörter schneller erkannt [werden], wenn sie zum semantischen und syntaktischen Kontext passen, in dem sie auftreten.“ (Berthele 2007, S. 20). Der Kontext ist vor allem hilfreich bei schwer zu erschließenden Wörtern wie *falsche Freunde*¹¹ und Wörter mit mehreren Bedeutungen¹². Falsche Freunde sind, wenn ohne Kontext präsentiert, anscheinend leicht zu dekodieren. Als Beispiel gilt hier das deutsche Wort *Meer*, welches dem niederländischen Wort *meer* (dt. See) hinsichtlich seiner Form gleich ist. Die beiden Wörter bedeuten allerdings etwas anderes. Hierbei schützt der Kontext beim Dekodieren von falschen Freunden vor Missverständnissen (vgl. Wenzel 2007, S. 185; Behrend 2016, S. 101).

„Quallen leben im Meer und ernähren sich von kleinen Tieren, Krebsen und Larven anderer Tiere. Größere Quallen fressen auch andere Quallen oder sogar kleine Fische.“

Aus dem Kontext dieser zwei Sätze ist zu erkennen, dass es sich um Quallen handelt, die u.a. Krebse und kleine Fische fressen. Die Bedeutung der Wörter *Quallen*, *Krebse* und *kleine Fische* ist Mithilfe der in diesem Abschnitt beschriebenen Strategie zu erschließen: *kwallen*, *krabben* und *kleine vissen* sind somit erkennbar, das mit dt. *Meer* wahrscheinlich nicht nld. *meer* gemeint ist, sondern *zee*.

Genau dasselbe funktioniert für Wörter mit mehreren Bedeutungen, wie z.B. das deutsche Wort *Erfindung*. Dieses Wort bedeutet entweder ‚etwas, was ausgedacht ist, nicht auf Wahrheit oder Realität beruht‘ (nld. *verzinsel*) oder ‚etwas Erfundenes, neu Hervorgebrachtes‘ (nld. *uitvinding*).

¹¹ vgl. Abschnitt 2.2.2.

¹² vgl. Abschnitt 2.2.3.

„Riesenkalmare sind eine dieser Arten. Sie galten aber lange als eine Erfindung der Seeleute. Selbst die Funde von toten Tintenfischen mit Längen von weit über 10 Metern wurden von den Wissenschaftlern lange nicht ernst genommen.“

Es handelt sich hier von einem Meerestier, die *Riesenkalmare*, und um *Wissenschaftler* (nld. *wetenschappers*), die diese Tiere *lange nicht ernst genommen* haben (nld. *lang niet *ernstig*¹³ *genomen*). Es wäre anhand des Kontextes nicht logisch, zu sagen, dass die Riesenkalmare etwas Erfundenes, neu Hervorgebrachtes sind (nld. *uitvinding*), sondern eher etwas Ausgedachtes und nicht auf Wahrheit Bezogenes (nld. *verzinsel*).

Die Strategie zum Verstehen aus dem Kontext ist somit vor allem dann hilfreich, wenn bestimmte sprachliche Einheiten nicht anhand anderer Dekodierungsstrategien zu entschlüsseln sind. Darüber hinaus kann der Kontext damit helfen, die anhand der anderen Dekodierungsstrategien bereits aufgestellte Sprachhypothesen nochmal zu überprüfen (vgl. Oleschko 2011, S. 3).

3. Methodik

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst näher auf die Testpersonen und das Testverfahren eingegangen. Wie in der Einleitung schon erwähnt wurde, war die Durchführung der Studie wegen der Covid-19-Pandemie nicht mehr möglich. Deswegen wird in den folgenden Unterkapiteln die Vorgehensweise des Experiments ausführlich beschrieben und erklärt. Die Materialien des Pre- und Posttests, sowie die Materialien des Workshops, die im Anhang zu finden sind, wurden in Zusammenarbeit mit Daan van Hassel und unter Betreuung von Dr. Sabine Jentges und Dr. Eva Knopp entworfen.

3.1. Testpersonen

Da es der Zweck dieser Studie ist, die Forschungslücke¹⁴ im Bereich der Spracherwerbungs-forschung zu füllen, wurden zwei Grundschulen in Warnsveld ausgewählt; die konfessionelle Schule *De Scheperstee* und die nicht-konfessionelle Schule *De Fontein*. Obwohl die beiden Schulen ein anderes Gesamtkonzept haben, haben sie durchaus ein ähnliches Profil. Die Standorte der beiden Schulen liegen etwa 500 Meter voneinander entfernt

¹³ Besser wäre nld. *serieus* (dt. *seriös*) aber anhand der Dekodierungsstrategie zum Erkennen von verwandten Wörtern ist *ernstig* eine logischere Dekodierung und in diesem Kontext funktioniert das auch

¹⁴ Diese Forschungslücke bezieht sich darauf, dass im Bereich der Fremdspracherwerbungs-forschung die rezeptive Mehrsprachigkeit bisher nur bei Erwachsenen erforscht wurde. Ziel dieser Arbeit ist es, diese Lücke zu füllen und das rezeptive Verständnis von Kindern im Grundschulalter zu erforschen (vgl. Kapitel 1)

und an beiden Schulen lernen die Kinder mittels des *Early Bird Concept*¹⁵ seit Gruppe 1 (Alter 4-5) Englisch. Die beiden Schulen sind ungefähr gleich groß und haben überwiegend einen niederländischen Hintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund sind an diesen Schulen eher selten zu finden. Dies wird allerdings nochmal mittels eines Hintergrundfragebogens überprüft. In Rahmen dieser Studie war geplant, das Experiment bei der Gruppe 8 (6. Klasse, Alter 11-12) durchzuführen. Insgesamt hätte es 50 bis 60 Versuchsteilnehmer gegeben.

Nicht nur das Füllen der Forschungslücke war der Grund, die Sechstklässler als Zielgruppe dieser Studie auszuwählen, sondern auch die Erfahrung mit Sprache spielte eine wichtige Rolle beim Auswählen der Testgruppe. Zum Zweck dieser Studie wurden SuS gesucht, die schon einige metasprachliche Kenntnisse haben (z.B. was ist ein Verb? Was sind Komposita?) und mindestens eine Fremdsprache begegnet sind, aber nicht zu viel mit formalem Fremdsprachenunterricht bekannt sind. Die einzige Fremdsprache, die die SuS der beiden Warnsvelder Grundschulen in der Schule formal gelernt haben, ist Englisch. Zudem ist das auch die Sprache, der die SuS in ihrer Freizeit vermutlich am häufigsten schriftlich und mündlich begegnen (z. B. Fernsehen, YouTube, soziale Medien). Die SuS der 6. Klasse sind daher die geeignetste Testgruppe für diese Studie; sie besitzen schon einige metasprachliche Kenntnisse, sind aber hinsichtlich des formalen Fremdsprachenunterrichtes ein relativ unbeschriebenes Blatt. Die Tatsache, dass die SuS der 6. Klasse keine formalen Sprachkenntnisse über die deutsche Sprache besitzen, ist ebenso wichtig. Das Fehlen dieser formalen Sprachkenntnisse gilt als Voraussetzung für das Experiment, denn nur so kann überprüft werden, ob die SuS ihr rezeptives Verständnis der deutschen Sprache mittels der drei Sprachdekodierungsstrategien verbessern konnten.

Bereits vorhandene Kenntnisse anderer Fremdsprachen spielen eine große Rolle bei rezeptiver Mehrsprachigkeit, da schon vorhandenes sprachliches Wissen der SuS eine Vergleichsinstanz bildet, aus dessen Sicht sie einer neuen Fremdsprache begegnen. Mithilfe dieses Vorwissens werden die SuS versuchen, neue Sprachen zu dekodieren. Die Erfahrungen aus früherem Sprachlernen werden den SuS deswegen auch helfen, die deutsche Sprache zu verstehen und zu dekodieren, ohne dass sie diese Sprache kennen und sprechen können (vgl. Oleschko 2011, S. 2). Es ist daher wichtig, zu wissen, welche Sprache(n) die SuS schon kennen. Um dies herauszufinden, wird am Anfang des Experiments ein Hintergrundfragebogen durchgeführt¹⁶.

¹⁵ Auf die genauen Prinzipien des *Early Bird Concept* wird nicht eingegangen. Weiteren Informationen zu diesem Konzept finden Sie unter diesem Link: <https://www.earlybirdie.nl/>

¹⁶ vgl. Anhang ‚Pretest‘ S. 56

Dieser Hintergrundfragebogen enthält Fragen in Bezug auf persönlichen Daten wie Alter, Geschlecht, Wohnort, L1 und Kenntnisse von Fremdsprache(n). Anhand der Antworten dieser Hintergrundfragen kann ein allgemeines Bild der einzelnen Testpersonen gezeichnet werden. Die Frage nach der L1 und den weiteren Fremdsprachen, die die SuS beherrschen, ist die wichtigste Frage, da auf dieser Art und Weise sichtbar wird, auf welche Sprachen die einzelnen SuS beim Dekodieren der deutschen Sprache zurückgreifen und welche Sprachen die Antworten der SuS beeinflusst haben können. Wenn die SuS neben ihrer/n L1 noch andere Sprachen sprechen, müssen sie angeben, welche Sprachen das sind, wie sie diese Sprache(n) gelernt haben (gesteuert bzw. ungesteuert) und wie gut sie in die jeweilige Sprache(n) lesen, hören, sprechen und schreiben können. Anhand dieser Fragen wird letztendlich sichtbar, wie gut die SuS die jeweilige(n) Fremdsprache(n) auf Niveau der einzelnen Fertigkeiten beherrschen und unter welchen Umständen sie diese Sprache(n) gelernt haben. Im Endeffekt wird dadurch auch möglich, zu bestimmen, ob die SuS, die mehreren Sprachen beherrschen, die deutsche Sprache besser und erfolgreicher dekodieren können als die SuS, die außer ihrer L1 und Englisch keine anderen Fremdsprachen beherrschen. Da alle SuS schon seit Gruppe 1 Englisch lernen, wird es umso interessanter sein, zu erfahren, ob die SuS noch andere Sprachen beherrschen und welche Rolle diese Sprachen letztendlich beim Dekodieren der deutschen Sprache gespielt haben können.

3.2. Testverfahren

Im folgenden Abschnitt wird die Gestaltung des Experiments näher erläutert und werden die drei Dekodierungsstrategien im Einzelnen, anhand der Testaufgaben, erklärt. Es wird außerdem erklärt, weswegen das Experiment auf diese Art und Weise aufgebaut ist.

3.2.1. Erläuterung des Testdesigns

Das Experiment ist als Pre-und-Posttest-Designs entwickelt. Das heißt, dass die SuS zweimal getestet werden; einmal mittels eines Pretests und einmal mittels eines Posttests. Zwischen den beiden Tests nehmen die SuS an einem Workshop teil, in Rahmen dessen ihnen die Sprachdekodierungsstrategien bewusst gemacht werden. Der Pretest testet daher das unbewusste Dekodieren der SuS. Sie sind sich der Dekodierungsstrategien noch nicht bewusst, weshalb ein im Pretest korrekt entschlüsseltes Wort nicht hundertprozentig auf eine oder mehrere Dekodierungsstrategien zurückführen ist, da unsicher bleibt, ob die SuS eine oder mehrere Dekodierungsstrategien bewusst sind und diese planmäßig angewendet haben. Zum Zweck dieser Studie ist eine Interventionsstudie anhand eines Pre- und Posttestdesigns gut geeignet, da diese Methode es ermöglicht, zu testen, ob der Workshop effektiv war und ob die

SuS anhand des Workshops etwas gelernt haben. Außerdem ermöglicht diese Methode, wie vorher erwähnt, zuerst das unbewusste Dekodieren der SuS zu testen und nach dem Workshop auch das bewusste(re) Dekodieren. Die Daten beider Tests lassen sich letztendlich miteinander vergleichen und dadurch, dass das unbewusste mit dem bewussten Dekodieren verglichen werden kann, wird deutlich, inwieweit die SuS ihr rezeptives Verständnis der deutschen Sprache verbessert haben. Der Pre- und Posttest werden anonym durchgeführt. Es bleibt allerdings wichtig, dass die Resultate der einzelnen Tests pro Rezipienten miteinander zu vergleichen sind. Um sicherzugehen, dass sowohl der Pre-, als auch der Posttest jeweils dieselbe Testperson zugeordnet werden kann, wählen die SuS am Anfang des Experiments einen Codenamen aus einer Liste mit deutschen Städten aus¹⁷. Die Codenamen sorgen außerdem dafür, dass die Anonymität der Kinder gewahrt ist und sie nicht die Idee bekommen, benotet zu werden. Dadurch erfahren sie weniger Druck und können sie sich besser auf die Aufgaben fokussieren.

Der Pretest fängt, wie bereits im Unterkapitel 3.1 erwähnt wurde, mit einem Hintergrundfragebogen an, sodass deutlich wird, welche sprachlichen Vorkenntnisse die SuS haben. Wenn die SuS diesen Hintergrundfragebogen beantwortet haben, kommen sie zum experimentellen Teil des Pretests. Der Posttest enthält nur den experimentellen Teil. Die beiden experimentellen Teile sind im Aufbau identisch. Das gesamte Testverfahren dauert drei Stunden und wurde wie folgt ausgedacht:

Pretest	
I. Hintergrundfragebogen	50 Minuten
II. Dekodierungsaufgaben A	
Workshop	
I. Einführung in das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit und Erklärung der Nützlichkeit von Sprachdekodierungsstrategien	80 Minuten
II. Einführungsaufgabe	
III. Fokus auf den Dekodierungsstrategien im Einzelnen anhand einer kurzen Erklärung und Übungsaufgaben	
IV. Abschlussaufgabe	
Posttest	
I. Dekodierungsaufgaben B	50 Minuten

Tabelle 6 – Ablauf des Testverfahrens

¹⁷ vgl. Anhang ‚Liste mit Codenamen‘ S. 69

In den experimentellen Teilen des Pre- und Posttestes werden die drei Dekodierungsstrategien anhand von vier unterschiedlichen Aufgaben überprüft. Die drei Strategien haben jeweils eine Aufgabe, in der die jeweilige Strategie isoliert überprüft wird. Außerdem enthält der experimentelle Teil der beiden Tests eine Aufgabe, in der das globale Textverständnis der SuS überprüft wird. In Tabelle 7 ist der schematische Aufbau des experimentellen Teils der beiden Tests dargestellt:

Dekodierungsaufgaben (A + B)

- I. Das Erkennen und Nutzen von verwandten Wörtern
 - a. Zwölf isolierte deutschsprachige Wörter ins Niederländische übersetzen
- II. Das Zerlegen eines Wortes in seinen Bestandteilen
 - a. Zwölf isolierte deutschsprachige Komposita ins Niederländische übersetzen
- III. Das Verstehen aus dem Kontext
 - a. Zwölf kontextgebundene deutschsprachige Wörter ins Niederländische übersetzen
 - b. Vier Verständnisfragen zum Text beantworten

Tabelle 7 – Aufbau des Experimentteils

In den nächsten Unterkapiteln wird zunächst näher auf den Aufbau des Workshops eingegangen. Daran anschließend werden die einzelnen Dekodierungsstrategien anhand der unterschiedlichen Testaufgaben weiter eingeführt.

3.2.2. Der Workshop

Das Hauptziel des Workshops, der direkt auf den Pretest folgt, ist es, den SuS die drei Sprachdekodierungsstrategien zu erlernen, sodass ihr rezeptives Verständnis in fremden Sprachen sowie die Sprach(en)bewusstheit gefördert wird und die SuS am Ende des Workshops die deutsche Sprache besser dekodieren können. Interessant ist es, zu überprüfen, ob die SuS am Ende des Workshops ihr vorher erworbenes Sprachwissen und die erlernten Dekodierungsstrategien anwenden können, um sinnvollen metasprachliche Dekodierungen machen zu können. Genauso wie im Pre- und Posttest, wird im Workshop mit einem Sachtext gearbeitet. Dieser Text weicht vom Thema der Meerestiere ab, sodass vermieden werden kann, dass die SuS während des Workshops und während der Besprechung der einzelnen Strategien temporärer Wortschatz im Bereich der Meerestiere aufbauen. Der Text des Workshops handelt von der Sendung mit der Maus¹⁸. Die Sachtexte sind den roten Faden des Testverfahrens und

¹⁸ vgl. Anhang ‚Workshopmaterialien‘ S. 70

kreieren eine thematische Einheit im ganzen Testverfahren. Sachtexte sind außerdem besonders gut für dieses Testverfahren geeignet, da sie an der realen Welt anschließen und die Themen somit für die SuS bekannt sind. Texte wie Phantasiegeschichten haben oft eine eigene und spezifische Diskurswelt, in der oft Phantasiewesen mit Zauberkräften leben. Diese Geschichten verwenden dadurch einen anderen Wortschatz, der nicht immer auf der echten Welt bezogen werden kann. Außerdem gehen Texte wie Romane oft direkt ins Tiefe während Sachtexte immer kurz eingeleitet werden.

Direkt am Anfang des Workshops wird den SuS erklärt, weswegen dieser Studie durchgeführt wird, wie das Experiment ablaufen wird und wird das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit kurz erläutert. Hierdurch wissen die SuS, wofür sie arbeiten und welches Nutzen es gibt, wenn sie mitarbeiten. Wenn alles Organisatorische deutlich ist und eventuelle Fragen aus Neugier beantwortet sind, bekommen die SuS ein Arbeitsblatt¹⁹. Die Sprachdekodierungsstrategien werden im Workshop Schritt für Schritt eingeführt. Die SuS werden zuerst herausgefordert, bewusst darüber nachzudenken, wie sie bei einem fremdsprachigen Text vorgehen, worauf sie achten und was sie dazu denken. Das bedeutet, dass die einzelnen Dekodierungsstrategien induktiv eingeleitet werden²⁰. Als erste, einführende Aufgabe müssen die SuS anhand einer Abbildung des Logos des Fernsehprogramms „Sendung mit der Maus“ beantworten, was das Thema dieses Textes sein wird und wie sie zu diesen Antworten gekommen sind. Diese Aufgabe aktiviert sowohl das Welt- als auch das Kontextwissen der SuS. Zunächst wird das Thema in Plenum kurz besprochen. Im nächsten Schritt werden ihre Ergebnisse im Plenum besprochen und bekommen die SuS ihre erste Dekodierungsaufgabe. Sie werden aufgefordert, innerhalb von fünf Minuten, den ersten Absatz des Textes zu lesen und den Inhalt zu entschlüsseln. Auf dem Arbeitsblatt gibt es Platz, um einzelnen Wörter, Sätzen oder sogar den ganzen Absatz ins Niederländische zu Übersetzen. Dieser erste Absatz enthält 32 Wörter und drei Propositionen²¹. Nachdem die SuS fünf Minuten an dieser Aufgabe gearbeitet haben, werden die drei Sprachdekodierungsstrategien²² anhand dieser Aufgabe ausführlich besprochen und erklärt²³. Nach dieser kurzen Besprechung lernen die SuS, dass viele deutsche Wörter mit niederländischen, englischen und anderen germanischen Wörtern verwandt sind.

¹⁹ vgl. Anhang ‚Workshopmaterialien‘ S. 70

²⁰ d.h. die SuS versuchen, ohne dass die Dekodierungsstrategien vorab erklärt werden, die Aufgaben auf dem 1. Aufgabenblatt des Workshops (vgl. Anhang S. 70) zu lösen und selbst herauszufinden, wie ein fremdsprachiger Text dekodiert werden kann.

²¹ „d.h. Aussagen, die in Form eines Haupt- oder Nebensatzes präsentiert wurden“ (Jentges, et al. im Druck, S. 13)

²² vgl. Kapitel 2.2.2. bis zum Kapitel 2.2.4.

²³ vgl. Anhang ‚PowerPointfolien zum Workshop‘ S. 74

Die Wörter aus dem ersten Absatz des Textes, die zu dieser Strategie gehören, werden zunächst mündlich genau besprochen und erläutert²⁴. Während des Workshops liegt der Fokus also auf dem Vergleich der deutschen Sprache mit anderen, schon bekannten Sprachen. Auch das strategische Wissen der SuS über Sprachen wird gefördert. Dieses Sprach(en)lernbewusstsein fördert die Reflexion und die Steuerung der Lernprozesse der SuS (vgl. Behrend 2016, S. 92). Mit anderen Worten: Der Workshop ergibt die SuS Einsicht im „Lernen des Lernens von Sprachen“ (ebd., S. 92)²⁵.

Bevor die zweite Dekodierungsstrategie eingeleitet wird, wird den SuS erklärt, was Komposita sind, wie sie funktionieren und es werden niederländischen Beispiele gegeben. Wenn das Konzept der Komposita deutlich ist, wird die zweite Dekodierungsstrategie eingeleitet. Die SuS lernen, dass Komposita lange Wörter sind, die aus kleineren Wörtern zusammengesetzt sind. Daher ist es auch möglich, ein zusammengestelltes Wort in seinen Bestandteilen zu zerlegen. Damit wird es außerdem leichter, die Gesamtbedeutung des langen Wortes zu entschlüsseln. Die deutschen Komposita aus besagtem Textabschnitt werden besprochen und es wird gezeigt, dass Komposita aus einem oder zwei verwandten Wörter bestehen können (wie z.B. Animationsfilm oder Fernseh**sendung**). Es ist letztendlich das Ziel, dass die SuS sich davon bewusstwerden, dass sie die beiden, bisher erlernten, Dekodierungsstrategien gleichseitig und nacheinander anwenden können²⁶. Die Strategie, die es den SuS ermöglicht anhand des Kontextes zu dekodieren, wird zuletzt behandelt. Es wird die SuS gezeigt, dass der (sprachliche) Kontext eines Textes ihnen helfen kann, unbekannte Wörter zu entschlüsseln. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass die drei Dekodierungsstrategien in einem Fließtext allen zugleich und nacheinander angewandt werden können. Außerdem wird erklärt, was man unter Weltwissen versteht und wie die SuS ihr eigenes Weltwissen beim Entschlüsseln eines Textes einsetzen können²⁷. Das Weltwissen und das Wissen über Sprachen, dass die SuS schon vorhanden haben, können ihr helfen, eine fremde Sprache auf metasprachliches Niveau besser entschlüsseln und verstehen zu können²⁸.

Wenn alle Sprachdekodierungsstrategien eingeführt, erklärt und ausführlich diskutiert wurden, erhalten die SuS die abschließende Aufgabe²⁹, in der die SuS, mithilfe der drei Dekodierungsstrategien und ihr jetzt erlernte Kenntnisse, herausgefordert werden, den ganzen

²⁴ vgl. Anhang 'PowerPointfolien zum Workshop' S. 77

²⁵ vgl. Kapitel 2.1.3.

²⁶ vgl. Anhang 'PowerPointfolien zum Workshop' S. 78-79, Folie 9-11

²⁷ vgl. Kapitel 2.2.4.

²⁸ vgl. Anhang 'PowerPointfolien zum Workshop' S. 79, Folie 12

²⁹ vgl. Anhang 'Workshopmaterialien' S. 72

Text, mithilfe der erlernten Dekodierungsstrategien, zu entschlüsseln. Sie bekommen bis zum Ende des Workshops die Zeit, so viel wie möglich zu entschlüsseln. Bevor der Workshop abgeschlossen und der Posttest durchgeführt wird, werden einzelne Zeilen bzw. einzelne Wörter kurz besprochen, damit noch ein letztes Mal kontrolliert werden kann, ob die SuS die Dekodierungsstrategien tatsächlich verstanden haben, wissen, wie diese funktionieren und wie sie die Strategien anwenden können. Wenn alles klar ist, wird der Workshop abgeschlossen und der Posttest eingeleitet und durchgeführt.

Im Idealfall wissen die SuS am Ende des Workshops, wie die drei Sprachdekodierungsstrategien funktionieren, wie sie diese Strategien beim Entschlüsseln von fremdsprachigen Texten einsetzen können und wie die Strategien angewendet werden können, um das Lernen von anderen Sprachen zu erleichtern und zu unterstützen.

3.2.3. Das Erkennen und Nutzen von verwandten Wörtern

Wie im Abschnitt 3.2.1. erwähnt wurde, besteht der experimentelle Teil der beiden Tests aus vier Aufgaben, von denen drei Aufgaben zu jeweils einer der drei Dekodierungsstrategien gehören und eine vierte Aufgabe, in der das globale Textverständnis der SuS überprüft wird. Die drei Sprachdekodierungsstrategien können sowohl auf mündlich präsentierte Sprache als auch auf schriftlich präsentierte Sprache angewandt werden. Im Rahmen dieser Studie wird allerdings nur auf die Schriftlichkeit der deutschen Sprache fokussiert, da die SuS in ihrem Alltagsleben eher die schriftlichen Varietäten des Deutschen begegnen als die mündlichen Varietäten. Außerdem haben die SuS mit geschriebener Sprache mehr Zeit, die fremde Sprache zu verarbeiten und wenn sie den roten Faden verloren haben, ist es bei schriftlichen Texten auch möglich, eine Passage nochmal zu lesen³⁰.

Die Dekodierungsstrategie zum Erkennen und Nutzen von verwandten Wörtern wird in den beiden Tests als erste Strategie überprüft. In dieser ersten Aufgabe werden zwölf deutschsprachige Wörter abgefragt. Diese zwölf Wörter sind auf Basis ihrer Verwandtschaft und Ähnlichkeit mit ihren niederländischen Äquivalenten in drei unterschiedliche Kategorien einzuteilen. Deutsch-niederländische Wortpaare, die einander sehr eng verwandt sind, sind Kognaten³¹. Die Levenshtein-Distanz ermöglicht es, zu berechnen, wie eng die beiden Wörter miteinander verwandt sind und inwieweit ein Wortpaar als Kognatpaar zu erkennen ist (vgl., Möller 2011, S. 84; Vanhove & Berthele 2015, S. 97; Gooskens & Swarte 2017, S. 131-133). Anhand dieser Berechnungen wird es möglich, die einzelnen niederländisch-deutschen

³⁰ vgl. Kapitel 2.1.1.

³¹ vgl. Kapitel 2.2.2.

Wortpaare in drei Kategorien einzuteilen. Möller (2011) beschreibt die Wirkung der Levenshtein-Distanz wie folgt: „Zwei Zeichen- oder Lautketten werden segmentweise verglichen und der unaufwändigste Weg wird ermittelt, auf dem über Substitution, Einfügung und Tilgung von Segmenten die eine Kette in die andere überführt werden kann.“ (Möller 2011, S. 84). Anhand dieses Vorgehens kann die absolute Levenshtein-Distanz berechnet werden. Die relative Levenshtein-Distanz ist die „Summe der Abweichungen geteilt durch Anzahl der alignments – d.h. der Spalten in einer Darstellung“ (ebd., S. 84; vgl. Vanhove & Berthele 2017, S. 24). In Tabelle 8 wird die Levenshtein-Distanz des Wortpaares nld. *oorzaak* – dt. *Ursache* als Beispiel zur Anwendung der Levenshtein-Distanz berechnet. Die Operationen Substitution (S), Einfügung (E) und Tilgung (T) werden abgekürzt wiedergegeben.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
o	o	r	z	a	a	k			
	U	r	s	a		c	h	e	
T	S		S		T	S	E	E	= 7

Tabelle 8 – Levenshtein-Distanz des Wortpaares *oorzaak-Ursache* (Vanhove und Berthele 2015, S. 98)

Um das deutsche Wort ‚Ursache‘ in das niederländische Wort ‚oorzaak‘ umzuwandeln, sind sieben Operationen nötig: dreimal eine Substitution, zweimal eine Einfügung und zweimal eine Tilgung. Um die relative Levenshtein-Distanz zu berechnen, wird die Summe der Operationen durch die Anzahl der Spalten geteilt. Die Berechnung der Levenshtein-Distanz dieses Wortpaares wird somit folgende: $7 \div 9 = 0,78$ (ebd., S. 98).

Mittels der Berechnung des relativen Levenshtein-Abstands ist es möglich, die Wortpaare auf Basis des Ähnlichkeitsgrades zu kategorisieren (vgl. Möller 2011, S. 84). Wenn die Anzahl der Operationen durch die Anzahl der Spalten geteilt wird, erhält man als Ergebnis immer eine Zahl zwischen 0 und 1. Je mehr Anpassungen (Tilgungen, Substitutionen und Einfügungen) nötig sind, um das eine Wort in das andere Wort umzuwandeln, desto größer wird diese Zahl und umso weniger wird das Wortpaar als Kognatpaar klassifiziert (ebd., S. 85). Im Rahmen dieser Arbeit werden die Wortpaare folgenderweise kategorisiert:

1. Vollkognat: Levenshteinabstand 0 – 0,2
2. Halbkognat: Levenshteinabstand 0,4 – 0,6
3. Kein Kognat: Levenshteinabstand 0,8 – 1

Die einzelnen Kategorien schließen einander nicht direkt an, da eine kleine Lücke zwischen den einzelnen Kategorien es ermöglicht, die Kategorien der Wortverwandtschaft besser

voneinander abzugrenzen. Deswegen sind Kognaten mit einer Zahl zwischen 0,21 und 0,39 bzw. zwischen 0,61 und 0,79 nicht im Experiment miteinbezogen. Diese klare Trennung ermöglicht es letztendlich auch, den Effekt von Kognaten auf das rezeptive Verständnis der SuS zu messen. In nachfolgender Tabelle (9) sind die Wörter, die zu der ersten Aufgabe der beiden Tests gehören, zusammen mit ihrem Levenshteinabstand (abgekürzt mit LA) schematisch aufgelistet. In dieser Tabelle ist gut zu sehen, dass die Wortpaare der Halbkognaten stärker voneinander abweichen als die Wortpaare der Vollkognaten (z.B. dt. *Erde* → nld. *aarde* im Gegensatz zu dt. *Winter* → nld. *winter*). Die Wörter sind absichtlich nur Nomen, da diese Wörter, im Gegensatz zu zum Beispiel Präpositionen, bedeutungstragend und autosemantisch sind. Diese Wörter sind deswegen auch wesentlich wichtiger für das Verstehen eines Textes als die Wörter, die nicht-bedeutungstragend sind.

	<i>Pretest</i>			<i>Posttest</i>		
	Dt.	Nld.	LA	Dt.	Nld.	LA
1. Vollkognaten	Idee	idee	0	Brief	brief	0
	Winter	winter	0	Vogel	vogel	0
	Herbst	herfst	0,17	Wecker	wekker	0,17
	Vater	vader	0,20	Stein	steen	0,20
2. Halbkognaten	Erde	aarde	0,4	Katze	kat	0,4
	Schule	school	0,43	Frieden	vrede	0,43
	Baum	boom	0,5	Abfall	afval	0,5
	Blume	bloem	0,5	Schuh	schoen	0,5
3. Keine Kognaten	Bach	beek	0,8	Buch	boek	0,8
	Tisch	tafel	0,8	Fuchs	vos	0,8
	Frühling	lente	1	Sprache	taal	1
	Zeit	tijd	1	Fluss	rivier	1

Tabelle 9 – Aufgabe 1 Pre- und Posttest (ausführliche Berechnung ist im Anhang zu finden, S. 81)

3.2.4. Das Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile

Die zweite Aufgabe der beiden Tests bezieht sich auf die Dekodierungsstrategie zum Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile. In dieser Aufgabe müssen die SuS zwölf isolierte, deutschsprachige, Komposita³² entschlüsseln. Genauso wie die Wörter der ersten Aufgabe sind

³² vgl. Kapitel 2.2.3.

auch die Komposita auf Basis ihrer Ähnlichkeit und Verwandtschaft in drei unterschiedlichen Kategorien eingeteilt:

1. Komposita aus zwei Kognaten
2. Komposita aus einem Kognaten
3. Komposita ohne Kognaten

Für diese Kategorisierung werden die Komposita in ihre einzelnen Bestandteile aufgeteilt, wobei pro Bestandteil der Levenshteinabstand berechnet wird³³. In der Regel sind die Bestandteile der Komposita aus Kategorie 1 und 2 Vollkognaten, mit einigen Bestandteilen, die ausnahmsweise Halbkognaten sind. Die Kategorisierung der Komposita ermöglicht es, zu messen, ob diese Sprachdekodierungsstrategie das rezeptive Verständnis der SuS fördert. Bei den Komposita aus die ersten zwei Kategorien ist es möglich, die Bedeutung anhand der Strategie des Erkennens und Nutzens von verwandten Wörtern zu entschlüsseln; es ist bei diesen ersten zwei Kategorien möglich, die beiden Strategien gleichzeitig anzuwenden. Das Kompositum *Abendlicht* ist bspw. ein Kompositum der 1. Kategorie. Dieses Kompositum besteht aus zwei Bestandteilen: *Abend* und *Licht*. Das deutsche Wort *Abend* ähnelt das niederländische Wort *avond* und ist mit einer Levenshtein-Distanz von 0,4 ein Halbkognat. Dt. *Licht* und nld. *licht* sind Vollkognaten. Die SuS können anhand der Bedeutungen der Bestandteile die Bedeutung des Kompositums erschließen und dt. *Abendlicht* bedeutet somit im Niederländischen *avondlicht*. Das Kompositum *Papierkorb* ist bspw. ein Kompositum der 2. Kategorie. Dieses Kompositum besteht auch aus zwei Bestandteilen: *Papier* und *Korb*. Das deutsche *Papier* ähnelt dem niederländischen Wort *papier* und beide Wörter sind somit Vollkognaten. Dt. *Korb* und nld. *mand* sind nicht aneinander verwandt. Das deutsche Wort ähnelt zwar dem niederländischen Wort *korf*³⁴, aber **papierkorf* ist ein nicht-existierendes Wort in der niederländischen Sprache. Die richtige Übersetzung von *Papierkorb* sollte eigentlich *papiermand* sein. Auf dieser Denkweise sollten die SuS in der Lage sein müssen, die Bedeutung des deutschen Kompositums *Papierkorb* entschlüsseln zu können.

Die Komposita der dritten Kategorie sind ausschließlich mithilfe der Dekodierungsstrategie zum Zerlegen eines Wortes in seinen Bestandteilen zu entschließen, da die Komposita keine Kognaten enthalten. Die letzte Kategorie der Komposita schließt auf dieser Art und Weise die Miteinbeziehung der ersten Dekodierungsstrategie aus und zeigt damit auch als einzige

³³ vgl. Anhang ‚Ausführliche Kognatberechnungen zur 2. Aufgabe Pre- und Posttest‘ S. 85

³⁴ Das nld. Wort *korf* ist u.a. in Komposita wie *korfbal* (dt. Korbball), *muilorf* (dt. Maulkorb/Beißkorb) und *bijenkorf* (dt. Bienenstock) zu finden.

Kategorie hundertprozentig die Effektivität der zweiten Dekodierungsstrategie. Das Kompositum *Bilderrahmen* ist ein Beispiel eines Kompositums der 3. Kategorie. Das Kompositum enthält das Wort *Bilder* und das Wort *Rahmen*. Das deutsche Wort *Bilder* ähnelt das niederländische Wort *beelden* und teilweise wäre das eine gute Übersetzung. Das niederländische Wort *beeld* kann aber auch eine *Statue* sein, während mit dem deutschen Wort *Bilder* im Kompositum *Bilderrahmen* eigentlich *Fotos* gemeint wurde, ein Bilderrahmen ist ein Rahmen für Fotos. Das deutsche Wort *Rahmen* ähnelt dem niederländischen Wort *ramen* (dt. Fenster). Eine mögliche Dekodierung des Kompositums *Bilderrahmen* könnte somit etwas wie **beeldenramen*, **beeldraam*, **beeldenraam* oder **beeldramen* sein. Diese Übersetzungen sind aber nicht-existierende Komposita innerhalb der niederländischen Sprache.

Die Kategorisierung der Komposita ermöglicht es darüber hinaus auch, zu messen, inwieweit die zweite Dekodierungsstrategie im Einzelnen, sowie in Kombination mit der ersten Dekodierungsstrategie das rezeptive Verständnis der SuS fördert. Die Tabellen 10 und 11 zeigen auf schematischer Weise die Komposita, die auch in der zweiten Aufgabe des Experiments wiederzufinden sind. Die Komposita bestehen wieder absichtlich aus bedeutungstragenden Bestandteilen wie Nomen und Verben, da diese Wörter für das Verstehen eines Textes am wichtigsten sind. Die beiden Tabellen zeigen außerdem die Muster der Komposita und aus welchen Wortarten die einzelnen Komposita zusammengesetzt sind. Die Kognatbestandteile der Komposita der zweiten Kategorie sind fettgedruckt.

	<i>Komposita (dt.)</i>	<i>Muster</i>	<i>Komposita (nld.)</i>	<i>Muster</i>
1. <i>Komposita aus zwei Kognaten</i>	Regen + Schirm	N + N	regen + scherm	N + N
	Abend + Licht	N + N	avond + licht	N + N
	Kinder + Wagen	N + N	kinder + wagen	N + N
	Jahr + Markt	N + N	jaar + markt	N + N
2. <i>Komposita aus einem Kognaten</i>	Reis + Waffel	N + N	rijst + wafel	N + N
	Wohn(-en) + Ort	V + N	wo(+o)n(-en) + plaats	V + N
	Papier + Korb	N + N	papier + mand	N + N
	Fuß + Ball	N + N	voet + bal	N + N
3. <i>Komposita ohne Kognaten</i>	Umwelt + Schutz	N + N	milieu + bescherming	N + N
	Heft + Klammer	N + N	nietje	–
	Märchen + Schloss	N + N	sprookjes + kasteel	N + N
	Gemüse + Garten	N + N	groente + tuin	N + N

Tabelle 10 – Komposita aus der 2. Aufgabe Pretest

	<i>Komposita (dt.)</i>	<i>Muster</i>	<i>Komposita (nld.)</i>	<i>Muster</i>
1. <i>Komposita aus zwei Kognaten</i>	Denk(-en) + Spiel	V + N	denk(-en) + spel	V + N
	Morgen + Licht	N + N	morgen + licht	N + N
	Kinder + Bett	N + N	kinder + bed	N + N
	Kalender + Tag	N + N	kalender + dag	N + N
2. <i>Komposita aus einem Kognaten</i>	Hotel + Zimmer	N + N	hotel + kamer	N + N
	Sand + Burg	N + N	zand + kasteel	N + N
	Warte(-n) + Zimmer	V + N	wacht(-en) + kamer	V + N
	Urlaub + s + Geld	N + N	vakantie + geld	N + N
3. <i>Komposita ohne Kognaten</i>	Steck(-en) + Dose	V + N	stop(-pen) + contact	V + N
	Bilder + Rahmen	N + N	foto + lijst	N + N
	Tisch + Decke	N + N	tafel + kleed	N + N
	Flasche + n + Pfand	N + N	statie + geld	N + N

Tabelle 11 – Komposita aus der 2. Aufgabe Posttest

3.2.5. Das Verstehen aus dem Kontext

Die letzten zwei Aufgaben der beiden Tests testen die dritte Dekodierungsstrategie; *das Verstehen aus dem Kontext*. In der ersten der beiden Aufgaben müssen die SuS zwölf Wörter aus einem deutschsprachigen Text dekodieren. Diese zwölf Wörter werden im Lesetext fettgedruckt dargestellt und somit hervorgehoben. Es handelt sich bei dieser Aufgabe zum ersten Mal um kontextgebundene Wörter und sind nicht mehr voneinander isoliert. Die darauffolgende Aufgabe besteht aus vier Verständnisfragen. Mithilfe dieser Verständnisfragen wird überprüft, ob der Kontext des Textes von den SuS richtig verstanden wurde. Diese vier Verständnisfragen sind in niederländischer Sprache formuliert. Es wurde bei der Formulierung der Fragen darauf geachtet, dass keiner der fettgedruckten Wörter in der Fragestellung schon als niederländische Übersetzung sichtbar ist. Stattdessen sind die fettgedruckten Wörter auf Deutsch übernommen und kursiv in der Fragestellung gesetzt. Die beiden Aufgaben beziehen sich auf den gleichen Sachtext.

Die Lesetexte der Pre- und Posttest sind beide Sachtexte. Beide Texten handeln von Meerestieren und wurden im Rahmen dieses Experiment gekürzt. Außerdem wurde an einigen Stellen Wortschatz und Satzstrukturen vereinfacht. Im Text des Pretests wird der Oktopus behandelt und im Text des Posttests wird auf gleicher Art und Weise die Qualle besprochen. Beide Texte bestehen aus vier Absätze und sind ungefähr gleich lang und gleich komplex; der

Text im Pretest hat 209 Wörter und 30 Propositionen³⁵ (28 Hauptsätze und 2 Nebensätze). Der Text im Posttest enthält 204 Wörtern und 34 Propositionen (28 Hauptsätze und 5 Nebensätze). Die fettgedruckten Wörter beider Lesetexte sind in die folgenden drei Kategorien einzuteilen:

1. Wörter, die als ‚falsche Freunde‘ bezeichnet werden
2. Wörter, die mehrere Bedeutungen haben
3. Wörter, die eine geringe oder keine Verwandtschaft mit dem niederländischen Äquivalent haben³⁶

Die Wörter der ersten Kategorie sind besonders, da die falschen Freunde³⁷ im Niederländischen und Deutschen von der Wortform her besonders ähnlich aussehen, in Bezug auf die Wortbedeutung aber etwas ganz anderes beschreiben. In Tabelle 12 ist ein Textabschnitt aus dem Pretest zu finden, in der ein falscher Freund verwendet wird. Das deutsche Wort *Meer* sieht genauso aus wie das niederländische Wort *meer*. Das deutsche *Meer* ist allerdings nicht das niederländische *meer*, denn dt. *Meer* = nld. *zee* und dt. *See* = nld. *meer*. Die beiden Wortpaare haben, obwohl sie sich in ihren Bedeutungen unterscheiden, etwas mit Wasser zu tun. Idealerweise werden die SuS aus dem Kontext erschließen können, dass es sich in diesem Textabschnitt um Tintenfische handelt. Im Idealfall wird im nächsten Denkschritt das Weltwissen der SuS aktiviert und wird somit erkannt: Tintenfische leben in nld. *de zee* (dt. Meer) und nicht in nld. *het meer* (dt. See). Der Kontext hilft den SuS letztendlich dabei, zusammen mit vorhandenem Weltwissen, die richtige Bedeutung zu entschlüsseln. Doch auch ohne Kontext oder mangelndem Weltwissen sind in dieser Kategorie jedoch auch plausible und nachvollziehbare Dekodierungen möglich.

1. Falsche Freunde

„Die Tintenfische sind Weichtiere und leben im **Meer**. Sie haben in ihrem Innern einen Tintenbeutel. Bei Gefahr können sie daraus Tinte ausstoßen.“

Tabelle 12 – Beispiel eines falschen Freundes im Pretest (siehe Anhang, S.61)

Die deutschen Wörter der zweiten Kategorie haben im niederländischen mehrere Bedeutungen. Nur eine der Bedeutungen ist allerdings im Kontext des Textes die richtige Bedeutung. In der folgenden Tabelle ist ein Ausschnitt aus der Text des Pretestes genommen, um dies zu zeigen.

³⁵ „d.h. Aussagen, die in Form eines Haupt- oder Nebensatzes präsentiert wurden“ (Jentges, et al. im Druck, S. 13)

³⁶ d.h. Halbkognaten oder Nicht-Kognaten, vgl. Kapitel 3.2.3.

³⁷ vgl. Kapitel 2.2.2.

2. Wörter mit mehreren Bedeutungen

„Zu den Tintenfischen zählen mehr als 500 Arten. Riesenkalmar sind eine dieser Arten. Sie galten aber lange als eine **Erfindung** der Seeleute. Selbst die Funde von toten Tintenfischen mit Längen von weit über 10 Metern wurden von den Wissenschaftlern lange nicht ernst genommen.“

Tabelle 13 – Beispiel eines Wortes mit mehreren Bedeutungen im Pretest (siehe Anhang, S. 61)

Das deutsche Wort **Erfindung** kann sowohl ‚die Entwicklung von etwas Neues‘ (nld. *uitvinding*) als auch ‚eine nicht auf Wahrheit bezogene Geschichte‘ (nld. *verzinsel*) bedeuten. Nur aus dem Kontext ist zu entschließen, dass in diesem Abschnitt von *verzinsel* gesprochen wird und nicht von *uitvinding*. Das Wortpaar dt. *Erfindung* – nld. *uitvinding* hat eine relative Levenshtein-Distanz von 0,5 und ist somit ein Halbkognat³⁸. Um das deutsche Wort *Erfindung* in das niederländische Wort *uitvinding* umzuwandeln, sind vier Substitutionen und eine Einfügung nötig. Es wäre deswegen von der Wortform her logisch, dt. *Erfindung* mit nld. *uitvinding* zu übersetzen. Die riesengroßen Tintenfische sind aber nicht eine Erfindung wie eine Maschine eine Erfindung ist, sondern lange dachte man, dass diese Riesenkalmar nicht existierten, dass sie also in diesem Sinne eine Erfindung waren (nld. *een verzinsel*). Anhand des Kontextes gelingt es die SuS idealerweise dies herauszufinden.

Die fettgedruckten deutschen Worte letzterer Kategorie sind nicht oder nur im geringen Ausmaß mit niederländischen Wörtern verwandt. Diese Wörter gehören, wie bereits im Abschnitt 3.2.3. erwähnt wurde, zu den Kategorien der Halbkognaten oder Nicht-Kognaten. In unterstehender Tabelle ist hierzu ein Textausschnitt aus dem Pretest als Beispiel zu finden. Das fettgedruckte deutsche Wort *Zähne* wird mit dem niederländischen Wort *tanden* übersetzt. Dieses Wortpaar hat eine Levenshtein-Distanz von 0,71 und ist somit ein Halbkognat. Das deutsche Wort *Farbe* wird mit dem niederländischen Wort *kleur* übersetzt. Diese beiden Wörter haben keine Verwandtschaft, haben eine Levenshtein-Distanz von 1 und sind somit keine Kognaten. Die genaue Berechnung der Levenshteinabstände dieser Wörter sind im Anhang zu finden³⁹.

3. Wörter, die eine geringe oder keine Verwandtschaft aufweisen

„Sie haben keine **Zähne**, sondern einen Schnabel. Viele Tintenfische können ihre **Farbe** verändern. Sie können Farben sogar schneller als Chamäleons wechseln.“

Tabelle 14 – Textabschnitt mit Wörtern, die eine geringe oder keine Verwandtschaft haben (Pretest, siehe Anhang, S. 61)

³⁸ vgl. Kapitel 3.2.3.

³⁹ vgl. Anhang ‚Ausführliche Kognatberechnungen zur. 3. Aufgabe Pre- und Posttest‘ S. 89

Die letzte Aufgabe beider Tests ist eine Verständnisaufgabe, in der vier Verständnisfragen gestellt werden. Sowohl der Text im Pretest als auch der Text im Posttest hat vier Absätze und zu jedem wird eine Verständnisfrage gestellt. Diese Verständnisfragen überprüfen das globale Textverständnis der SuS und zeigen somit letztendlich auch, ob die SuS anhand der drei Dekodierungsstrategien den Text gut genug dekodieren konnten, um die Antworten der Verständnisfragen aus dem Text entschlüsseln zu können. Tabelle 15 zeigt als Beispiel einer der vier Fragen aus dem Posttest.

“4 Waarom kan een kwal ook voor mensen *gevaarlijk* zijn (alinea 4)?

[4] An der Unterseite befinden sich die Nesseln. Die Nesseln enthalten ein Gift. Damit betäubt die Qualle ihre **Beute**. Das Gift kann auch für Menschen **gefährlich** sein: Wenn man sie berührt, fühlt man **Schmerzen**. Die Haut juckt, wird rot und manchmal bekommt man auch Blasen. Vom Gift einiger Arten kann man sogar sterben. Die meisten Quallen sind aber **ungefährlich**.“

Tabelle 15 – Aufgabenbeispiel Verständnisfrage Posttest (siehe Anhang, S. 66)

Im Endeffekt ermöglichen die dritte und vierte Aufgabe des Pre- und Posttestes es, zu messen, inwieweit die SuS den sprachlichen Kontext beim Dekodieren des Textes anwenden, wie erfolgreich diese Dekodierungsstrategie ist und ob diese Strategie das rezeptive Verständnis der deutschen Sprache fördert. Die nachfolgenden Tabellen (16 und 17) listen alle Wörter der dritten Aufgabe auf. Außerdem zeigen beide Tabellen, wie die einzelnen Worte kategorisiert wurden und weswegen sie so eingeteilt wurden. Die ausführlichen Berechnungen zum Levenshteinabstand der verwandten Wörter sind im Anhang⁴⁰ zu finden.

falscher Freund	geringe/keine Verwandtschaft	mehrere Bedeutungen
-----------------	------------------------------	---------------------

Pretest		Erklärung ⁴¹
Dt.	Nld.	
Meer	zee	Nld. meer = dt. See
fliehen	vluchten	Nld. vliegen = Dt. fliegen
ernähren	voeden	Keine Verwandtschaft: LA 1
Zähne	tanden	Geringe Verwandtschaft: LA 0,71
Farbe	kleur	Keine Verwandtschaft: LA 1

⁴⁰ vgl. Anhang ‚Ausführliche Kognatberechnungen zur 3. Aufgabe‘ S. 89

⁴¹ Die Definitionen der Wörter mit mehreren Bedeutungen (beiden Tabellen) kommen aus dem Duden Universalwörterbuch (2015), 8. Auflage

Arten	soorten	Geringe Verwandtschaft: LA 0,43
Erfindung	verzinsel	- Etwas, was ausgedacht ist, nicht auf Wahrheit oder Realität beruht (Nld. verzinsel) - Etwas Erfundenes, neu Hervorgebrachtes (Nld. uitvinding)
Längen	lengtes	Geringe Verwandtschaft: LA 0,57
Körper	lichaam	Keine Verwandtschaft: LA 1
Boden	bodem	- Unterste Fläche von etwas (Nld. bodem) - Grundfläche im Freien oder im Innenraum (Nld. vloer) - Erdreich (Nld. grond)
nutzen	gebruiken	Geringe Verwandtschaft: LA 0,78
entkommen	ontsnappen	Geringe Verwandtschaft: LA 0,6

Tabelle 16 – Wörter der 3. Aufgabe Pretest

Pretest		Erklärung
Dt.	Nld.	
Gift	gif	Nld. gift = Dt. Gabe
Haut	huid	Nld. hout = Dt. Holz
Brennnesseln	brandnetels	Geringe Verwandtschaft: LA 0,42
fressen	eten	Geringe Verwandtschaft: LA 0,57
Schatten	schaduw	Nld. schatten = Dt. Schätze
Hell	licht	Nld. hel = Dt. Hölle
Dunkel	donkerte	Geringe Verwandtschaft: LA 0,5
einsaugen	opslorpen	Geringe Verwandtschaft: LA 0,7
ausstoßen	uitstoten	Geringe Verwandtschaft: LA 0,44
Beute	Buit	- Etwas, was jemand erbeutet hat (Nld. buit) - Bienenkasten (Nld. korf)
gefährlich	gevaarlijk	Geringe Verwandtschaft: LA 0,5
Schmerzen	pijn	Keine Verwandtschaft: LA 1

Tabelle 17 – Wörter der 3. Aufgabe Posttest

3.3. Konkrete Forschungsfrage und Hypothesen

In den nächsten Unterkapiteln wird zunächst die allgemeine Forschungsfrage konkretisiert und werden anschließend einige Hypothesen aufgestellt und erläutert.

3.3.1. Forschungsfrage

Im Rahmen dieser Studie spielen die Sprachdekodierungsstrategien eine wichtige Rolle. Diese Dekodierungsstrategien wurden in den vorigen Kapiteln⁴² ausführlich besprochen. Die Idee dieser Studie ist es, zu untersuchen, ob SuS der 6. Klasse der Grundschule ihr rezeptives Verständnis der deutschen Sprache mithilfe dieser Sprachdekodierungsstrategien fördern können. Im deutsch-niederländischen Kontext wird das besonders gut funktionieren, da die beiden Sprachen zu der westgermanischen Sprachfamilie gehören und deswegen eine große Verwandtschaft zueinander haben⁴³. Es gibt viele Kognatpaare und auch Komposita⁴⁴ werden auf einer ähnlichen Weise aufgebaut. Deswegen würden die zwei sprachgebundenen Dekodierungsstrategien zum Erkennen eines verwandten Wortes und zum Zerlegen eines Wortes in seinen Bestandteilen in diesem Kontext gut funktionieren. Die Strategie zum Verstehen aus dem Kontext wird in dieser Studie als nicht-sprachspezifische Dekodierungsstrategie angesprochen⁴⁵. Es wird erwartet, dass diese Strategie auch geeignet ist für das Fördern des rezeptiven Verständnisses bei Sechstklässlern. Die Frage ist nun, inwieweit die drei Sprachdekodierungsstrategien das rezeptive Verständnis der deutschen Sprache fördern und welche der drei Strategien dieses rezeptive Verständnis am ehesten fördert. Dies wird in dieser Studie erforscht und deswegen wurde die allgemeine Forschungsfrage der Einleitung⁴⁶ wie folgt konkretisiert:

Inwieweit sind die Dekodierungsstrategien *das Erkennen und Nutzen von verwandten Wörtern*, *das Zerlegen eines Wortes in seinen Bestandteilen* und *das Verstehen aus dem Kontext* für das rezeptive Verständnis der deutschen Sprache von niederländischen Schülern und Schülerinnen aus der 6. Klasse der Grundschule förderlich?

Die Forschungsfrage enthält somit zwei wichtige Fragen:

1. Fördern diese drei Sprachdekodierungsstrategien das rezeptive Verständnis der SuS und wenn ja, inwieweit?

Es wird erwartet, dass das rezeptive Verständnis der deutschen Sprache der SuS mithilfe des Workshops gefördert wird. Die Erwartung ist somit auch, dass die SuS nach dem Workshop wissen, wie die Dekodierungsstrategien funktionieren, wie sie diese auf fremden Sprachen

⁴² vgl. Kapitel 2.2.2 bis zum Kapitel 2.2.4.

⁴³ vgl. Kapitel 2.2.2.

⁴⁴ vgl. Kapitel 2.2.3.

⁴⁵ vgl. Kapitel 2.2.4.

⁴⁶ vgl. Kapitel 1.

anwenden können und es wird erwartet, dass die SuS im Posttest durchschnittlich besser abschneiden.

2. Welche der drei Strategien fördert das rezeptive Verständnis am besten und welche Umstände erleichtern bzw. erschweren das Dekodieren der deutschen Sprache?

Zu dieser zweiten Forschungsfrage werden zunächst im nächsten Unterkapitel pro Dekodierungsstrategie Hypothesen aufgestellt.

3.3.2. Hypothesen

Der Aufbau des Testverfahrens anhand des Pre- und Posttest-Designs ermöglicht es, das unbewusste und das bewusste Dekodieren der SuS voneinander zu trennen und die einzelnen Dekodierungsstrategien sowohl isoliert als auch in Zusammenhang zueinander zu testen⁴⁷. Das Design des Testverfahrens ermöglicht es letztendlich auch, Rückschlüsse auf Basis des Dekodierungsbewusstseins und der Dekodierungsarten zu ziehen. In der ersten Aufgabe der beiden Tests werden isolierte Wörter mit einem jeweils unterschiedlichen Kognatstatus abgefragt⁴⁸. Es werden Wortpaare abgefragt, die eng miteinander verwandt sind (Vollkognaten), eine geringere Verwandtschaft haben (Halbkognaten) oder keine Verwandtschaft haben (Nicht-Kognaten). Es ist zu erwarten, dass die Verwandtschaft der Wörter die SuS hilft, die einzelnen Wörter zu dekodieren. Es wird auf Wortinhalt⁴⁹ und Wortform⁵⁰ fokussiert und es wird erwartet, dass die SuS die Verwandtschaften mit der niederländischen Sprache (oder eine andere bereits bekannte germanische Sprache) relativ schnell und intuitiv erkennen. Die erste Hypothese lautet deswegen wie folgt:

Die Dekodierungsstrategie zum Erkennen von verwandten Wörtern ist für das rezeptive Verständnis der deutschen Sprache bei den SuS der 6. Klasse am meisten förderlich und wird außerdem am schnellsten aufgegriffen und angewandt. Diese Strategie wird somit als einfachste der drei erfahren.

Außerdem wird erwartet, dass die SuS die Vollkognaten am meisten erfolgreich entschlüsseln und dass das Entschlüsseln der Wörter, die keine Kognaten sind, ihr am schwersten fällt.

Auch in der zweiten Aufgabe, die sich auf die Strategie zum Zerlegen eines Wortes in seinen Bestandteilen bezieht, werden die Wörter isoliert abgefragt⁵¹. Obwohl diese Strategie im

⁴⁷ vgl. Kapitel 3.2.1.

⁴⁸ vgl. Kapitel 3.2.3.

⁴⁹ d.h. Wortbedeutung

⁵⁰ d.h. Orthographie

⁵¹ vgl. Kapitel 3.2.4.

Einzelnen hilfreich sein kann und auch selbstständig funktionieren kann, wird diese Strategie oft zusammen mit der Strategie zum Erkennen von verwandten Wörtern angewandt, da die Strategie zum Zerlegen eines Wortes in seinen Bestandteilen bei Komposita zutrifft und den Bestandteilen der Komposita auch aus einem oder mehreren Kognaten kategorisiert werden können. Dies trifft nicht immer zu, denn im Rahmen dieser Arbeit wurden drei Kategorien von Komposita kreiert, wobei die Strategie zum Erkennen eines verwandten Wortes nur bei zwei der drei Kategorien einigermaßen hilfreich sein kann. Die Komposita dieser Arbeit bestehen ausschließlich aus zwei Bestandteilen, was bedeutet, dass jedes Kompositum entweder keinen, nur einen oder sogar zwei Kognaten enthält⁵². Das Zerlegen eines Wortes in seinen Bestandteilen ist vor allem dann hilfreich, wenn das Verstehen von einem Kompositum im Ganzen schwerfällt. Wenn ein Kompositum in seinen Bestandteilen zerlegt ist, können die Bedeutungen der einzelnen Bestandteile entschlüsselt werden und somit kann zum Schluss die Gesamtbedeutung eines Kompositums entschlossen werden⁵³. Es wird erwartet, dass die Komposita, die keinen Kognaten enthalten, am schwierigsten zu entschlüsseln sind, da es bei diesen Komposita nicht möglich ist, Kenntnisse aus dem Niederländischen (oder eventuell anderen germanischen Sprachen) beim Dekodierungsversuch miteinzubeziehen. Ein zwischensprachlicher Vergleich funktioniert bei dieser Kategorie von Komposita nicht. Die Komposita, die nur aus Kognaten aufgebaut sind, werden, am meisten erfolgreich dekodiert. Die Hypothese zum zweiten Dekodierungsstrategie ist deswegen wie folgt:

Die Strategie zum Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile fördert das rezeptive Verständnis der SuS nur dann, wenn ein Kompositum aus einen oder mehreren Kognaten zu zerlegen ist und trägt nur in diesem Fall, in Kombination mit der Strategie zum Erkennen von verwandten Wörtern, zu einem größeren rezeptiven Verständnis der deutschen Sprache bei.

Da die Bildung von Komposita in der Regel innerhalb einer Sprachfamilie auf gleicher Art und Weise funktioniert und Komposita innerhalb der germanischen Sprachfamilie rechtsköpfig sind⁵⁴ (vgl. Marx 2014, S. 90), wird außerdem erwartet, dass die Komposita, die nur einen Kognaten enthalten, von den SuS erfolgreicher entschlüsselt werden, wenn der Kognat sich im rechten Teil des Kompositums befindet.

⁵² vgl. Kapitel 3.2.3.

⁵³ vgl. Kapitel 2.2.3.

⁵⁴ d.h. das rechte Teil eines Kompositums ist der Grundstein für die Bestimmung der grammatischen Kategorien (z.B. Genus oder Pluralform) und trägt meistens auch die Grundbedeutung des Kompositums (vgl. Kapitel 2.2.3)

Bei der letzten Strategie zum Verstehen aus dem Kontext werden die einzelnen Wörter nicht isoliert angeboten, sondern im Kontext eingebettet⁵⁵. Die Frage hierbei ist, ob die SuS, mithilfe des Kontextes, Wörter entschlüsseln können, die nicht an einer germanischen Sprache verwandt sind. Es wird erwartet, dass der Kontext den SuS hilft, falsche Freunde⁵⁶, Wörter mit mehreren Bedeutungen und Wörter mit einer geringen oder fehlenden Verwandtschaft zu entschlüsseln. Zum Kontext des Textes gehören Abbildungen, die anderen Wörter im Text (verwandte Wörter oder Internationalismen⁵⁷) und das Weltwissen der SuS. Es ist bei dieser Aufgabe besonders wichtig, dass die SuS ihr Weltwissen⁵⁸ und ihr bereits erworbenes sprachliches Wissen anwenden und ihre Kenntnisse auf den Text transferieren. Die Hypothese, die die letztgenannte Strategie zuzuordnen ist, ist die folgende:

Die Strategie zum Verstehen aus dem Kontext trägt nur dann am rezeptiven Verständnis der deutschen Sprache bei, wenn in Kontext eingebetteten falschen Freunden oder Wörtern mit mehreren Bedeutungen entschlüsselt werden müssen. Je weniger ein Wort an einer anderen germanischen Sprache verwandt ist, desto schwieriger fällt es den SuS die Bedeutung des Wortes entschlüsseln zu können. Die am einfachsten aus dem Kontext zu erschließenden Wörtern sind dabei die falschen Freunde.

3.4. Datenanalyse

In diesem Abschnitt wird die Arbeitsweise zur Aufbereitung sowie Analyse der Daten erörtert. Die Daten der einzelnen Dekodierungsstrategien werden sowohl im Allgemeinen als auch pro Kategorie innerhalb der jeweiligen Strategie⁵⁹ ausgewertet. Das heißt bspw., dass gezählt wird wie viel Dekodierungsversuchen es bei der Strategie des Erkennens von Verwandten Wörtern bzw. den anderen zwei Strategien gibt und wie viel Dekodierungsversuche es bei Vollkognaten bzw. Komposita mit einem Kognaten bzw. im Kontext eingebetteten falschen Freunden gibt. Die Dekodierungsversuchen der SuS können auch in drei unterschiedlichen Kategorien unterteilt werden (vgl. Jentges, et al. im Druck, S. 13):

1. Ein korrekter Dekodierungsversuch
2. Ein inkorrekt, jedoch plausibler Dekodierungsversuch
3. Ein inkorrekt, nicht-plausibler Dekodierungsversuch

⁵⁵ vgl. Kapitel 3.2.5.

⁵⁶ vgl. Kapitel 2.2.2.

⁵⁷ vgl. Kapitel 2.2.2.

⁵⁸ vgl. Kapitel 2.2.4.

⁵⁹ vgl. Kapitel 3.2.3. bis zum Kapitel 3.2.5.

Zu der ersten Kategorie der korrekten Dekodierungsversuche gehören die Versuche, bei denen das korrekte Wort bzw. das korrekte Kompositum als Antwort gegeben ist. Die inkorrekten Versuche sind in zwei Kategorien aufgeteilt. Zu der zweiten Kategorie gehören die inkorrekten Versuche, die jedoch plausible sind und wobei deutlich wird, dass die SuS die Dekodierungsstrategie(n) nachvollziehbar angewendet haben. Dies sind z.B. Antworten, wobei das deutsche Wort mit einem seltsamen (erfundenen) niederländischen Wort übersetzt wird (z.B. dt. *Sandburg* → nld. *zandburcht* statt *zandkasteel*) oder die Antworten, wobei falsche Freunde inkorrekt, aber dennoch nachvollziehbar übersetzt wurden (z.B. dt. *Meer* → nld. *meer* statt *zee*). Zu der dritten Kategorie gehören die inkorrekten Antworten, wobei nicht nachzuvollziehen ist, ob die SuS eine oder mehrere Dekodierungsstrategien angewandt haben. Die Daten der vier Verständnisfragen der beiden Tests werden auf ähnlicher Weise ausgewertet. Bei diesen Fragen können die Antworten allerdings nur korrekt⁶⁰ oder inkorrekt⁶¹ sein. Die korrekten Antworten zeigen, dass die Dekodierungsstrategien nachvollziehbar und korrekt angewandt wurden und die Strategien somit zum globalen Textverständnis der SuS beigetragen haben. Bei den inkorrekten Antworten ist nicht nachzuvollziehen, ob die SuS die Dekodierungsstrategien angewandt haben und bleibt undeutlich, ob die SuS den Text trotzdem global verstanden haben.

Die Durchschnittswerte und die Standardabweichungen werden pro Dekodierungsstrategie, Dekodierungsaufgabe und innerhalb einer jeden der oben genannten Kategorisierungen berechnet. Hierdurch können die Daten pro Klasse, pro Strategie und pro Kategorie innerhalb der einzelnen Strategien miteinander verglichen werden und Rückschlüsse gezogen werden.

Außerdem ist es wichtig, herauszufinden, ob die einzelnen Dekodierungsstrategien zum höheren rezeptiven Verständnis der deutschen Sprache beitragen. Um dies herauszufinden, werden die Daten der Pre- und Posttest einer jeden Testperson miteinander verglichen. Mithilfe der zuvor festgelegten Codenamen⁶², die die SuS am Anfang des Testverfahrens ausgewählt haben, ist es möglich, die beiden Tests pro Teilnehmer zusammenzuhalten ohne, dass die Anonymität der SuS verletzt wird. Es wird hierdurch möglich, bei jeder Testperson zu zählen, wie oft im Pretest und wie oft im Posttest versucht wurde, eine Worteinheit zu dekodieren. Letztendlich werden die Daten der beiden Gruppen zusammengenommen und wird daraus der Durchschnittswert und die Standardabweichung berechnet. Aus dem Vergleich zwischen den

⁶⁰ d.h. Kategorie 1

⁶¹ d.h. Kategorie 3

⁶² vgl. Kapitel 3.2.1.

Durchschnittswerten des Pre- und Posttestes können zwei mögliche Entwicklungen sichtbar werden:

1. Entweder sind im Posttest durchschnittlich mehr korrekte bzw. inkorrekte, aber plausible Dekodierungsversuchen zu finden als im Pretest;
2. Oder es sind im Posttest durchschnittlich weniger korrekte bzw. inkorrekte, aber plausible Dekodierungsversuchen zu finden als im Pretest.

Im Falle der ersten Auskunft haben die Sprachdekodierungsstrategien generell das rezeptive Verständnis der SuS gefördert. Wenn aber im Posttest durchschnittlich weniger korrekte bzw. inkorrekte, jedoch plausible Dekodierungsversuchen zu finden sind, trifft die zweite Entwicklung zu und haben die Dekodierungsstrategien das rezeptive Verständnis der SuS nicht direkt gefördert. In diesem zweiten Fall wäre es interessant, herauszufinden, weswegen dieser Anstieg gesunken ist.

4. Diskussion und Reflexion

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit beschrieben wurde, war es wegen der Covid-19-Pandemie nicht möglich das Experiment durchzuführen und Daten zu erheben. Es ist daher auch nicht möglich, über die Daten zu reflektieren und diskutieren. Stattdessen wird in diesem Kapitel das Experiment dieser Studie ausführlich evaluiert. Die Diskussion des Experiments ist in drei Unterkapiteln aufgeteilt: zuerst wird die Testgruppe besprochen, darauffolgend wird das Testverfahren angesprochen und diskutiert und zum Schluss wird auf die Datenanalyse eingegangen.

4.1. Analyse der Testgruppe

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zwei Grundschulen in Warnsveld ausgewählt. Die beiden Schulen sind nicht weit voneinander entfernt und haben ein ähnliches Profil, obwohl die Konfession abweicht⁶³. Dies kann eine Stärke sein, da bei Schulen mit einem ähnlichen Profil auch ähnliche Resultate erwartet werden und wenn die Resultate der beiden Schulen trotzdem voneinander abweichen, ist zu erwarten, dass externe Faktoren darin eine Rolle gespielt haben. Die Ähnlichkeit der beiden Schulen kann aber auch eine Schwäche sein: Die SuS der beiden Schulen sind überwiegend niederländisch und die SuS der beiden Schulen haben daher auch generell das gleiche fremdsprachliche Vorwissen. In den größeren Städten, wie bspw. Amsterdam oder Utrecht ist generell mehr Diversität und sind in den Schulen auch mehr Kinder mit einem Migrationshintergrund zu finden, d.h. auch eine größere Skala an

⁶³ vgl. Kapitel 3.1.

Ausgangssprachen. Darüber hinaus wäre dadurch auch zu messen, inwieweit die Nähe zu Deutschland beim Dekodieren der deutschen Sprache eine Rolle spielt. Blees, Mak & Ten Thije (2014) bemerkten nämlich, dass die Nähe zum Nachbarland die Resultate beeinflussen können, da die Testpersonen im Grenzgebiet möglicherweise unter Umständen mit der zu dekodierenden Sprache öfter in Kontakt gekommen sind, als andere Testpersonen, die dem Grenzgebiet nicht so nahe sind (vgl. Blees, Mak & Ten Thije 2014, S. 188-189).

Im Hintergrundfragebogen⁶⁴ wird den SuS gefragt, welche Sprachen sie kennen und wie gut sie diese kennen. Dialekte sind hierbei außer Acht gelassen. Da Warnsveld aber relativ nah an der deutsch-niederländischen Grenze ist und in der Gegend Dialekt (Achterhoeks) gesprochen wird, wäre es besser gewesen, auch zu fragen, ob die SuS Dialektkenntnisse haben. Die niederländische und (nieder)deutsche Dialekte im Grenzgebiet ähneln einander nämlich stark (vgl. Lutjeharms 2014, S. 205) und die Kinder, die Dialektkenntnisse haben, könnten dadurch beim Entschlüsseln der deutschen Sprache im Vorteil sein.

4.2. Analyse des Testverfahrens

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde eine Interventionsstudie entwickelt, in der drei Sprachdekodierungsstrategien zentral stehen. Eine Stärke dieses Experiments ist, dass die einzelnen Strategien individuell eingeführt und abgefragt werden sowie in Zusammenhang miteinander. Dies ermöglicht es, herauszufinden, welche der drei Strategien den SuS von größtem Nutzen war und welche in diesem Zusammenhang die Effizienz der Dekodierung am meisten förderte. Der EuroComGerm-Ansatz⁶⁵ enthält aber sieben Siebe, d.h. sieben Strategien (vgl. Hufeisen & Marx 2014). Es konnten im Experiment daher mehr Strategien eingeführt und abgefragt werden als die drei, die letztendlich im Experiment verarbeitet worden sind. Außerdem gilt als weiterer Vorteil, dass der Posttest unmittelbar dem Workshop folgt, wodurch die Kurzeffekte des Workshops gemessen werden können. Die Langzeiteffekte des Workshops werden allerdings außer Acht gelassen. Hierdurch bleibt undeutlich, ob der Workshops tatsächlich die Sprachenbewusstheit und Sprach(en)lernbewusstheit⁶⁶ der SuS gefördert hat. Darüber hinaus kann die Frage gestellt werden, ob ein Workshop von drei Stunden ausreicht, um die SuS diese Sprachenbewusstheit und Sprach(en)lernbewusstheit beizubringen.

⁶⁴ vgl. Kapitel 3.1.

⁶⁵ vgl. Kapitel 2.2.1.

⁶⁶ vgl. Kapitel 2.1.3 und 3.2.2.

Anhand der Levenshtein-Distanz⁶⁷ wurden die niederländisch-deutschen Kognaten in drei Kategorien aufgeteilt:

1. Vollkognat: Levenshteinabstand 0 – 0,2
2. Halbkognat: Levenshteinabstand 0,4 – 0,6
3. Kein Kognat: Levenshteinabstand 0,8 – 1

Die Lücken zwischen den einzelnen Kategorien sollten es erleichtern die Kategorien der Wortverwandtschaft besser voneinander abzugrenzen. Dies sorgte allerdings auch für Probleme. Vor allem bei der zweiten und dritten Aufgabe der beiden Tests wurden auch Wörter abgefragt, die eine Levenshtein-Distanz haben, die genau innerhalb einer der Lücken fällt. In der dritten Aufgabe des Pretests wird zum Beispiel das Wort *Zähne* abgefragt. Das Wortpaar *Zähne-tanden* hat eine Levenshtein-Distanz von 0,71⁶⁸ und gehört dadurch weder zu den Halbkognaten noch zu den Nicht-Kognaten. Dieses Wort wurde jedoch als ‚Kognat mit geringer Verwandtschaft‘ eingestuft. Genau dasselbe gilt u.a. für *Ball* im Kompositum *Fußball*⁶⁹. Das Wortpaar *Ball-bal* hat eine Levenshtein-Distanz von 0,25, wurde jedoch als Vollkognat eingestuft. Eine mögliche Lösung wäre, nicht mit der relativen Levenshtein-Distanz⁷⁰ zu arbeiten, sondern mit der absoluten Levenshtein-Distanz, d.h. die Summe der Abweichungen wird nicht mehr durch die Anzahl der Spalten geteilt (vgl. Möller 2011, S. 84; Vanhove & Berthele 2017, S. 24). Die absolute Levenshtein-Distanz von *Ball-bal* wird somit 1 und die absolute Levenshtein-Distanz von *Zähne-tanden* wird somit 5. Genauso wie bei der relativen Levenshtein-Distanz gilt dann: je höher die Zahl, desto weniger ist ein Wortpaar ein Kognatpaar.

Darüber hinaus ist es auch möglich die rezeptive Mehrsprachigkeit auch im mündlichen Bereich zu testen. Obwohl Möller (2014) beschreibt, dass Kognaten in germanischen Sprachen schriftlich besser zu erkennen sind (vgl. Möller 2014, S. 29)⁷¹ und eine Studie von Gooskens & Swarte (2017) auch bestätigt, dass Testpersonen die schriftlich präsentierte Sprache besser verstehen als die mündlich vermittelte Sprache (vgl. Gooskens & Swarte 2017, S. 129-130). Eine Studie von Friel & Kennison (2001) zeigt allerdings, dass Testpersonen, die Informationen zur Aussprache der fremden Sprache zur Verfügung gestellt bekamen, diese fremde Sprache besser Übersetzen konnten, als die Testpersonen, die diese Information nicht

⁶⁷ vgl. Kapitel 3.2.3.

⁶⁸ vgl. Anhang ‚Ausführliche Kognatberechnungen zur 3. Aufgabe Pre- und Posttest‘ S. 89

⁶⁹ 2. Aufgabe Pretest, vgl. Anhang ‚Pretest‘ S. 60

⁷⁰ vgl. Kapitel 3.2.3.

⁷¹ vgl. Kapitel 2.2.2.

zur Verfügung gestellt bekamen (vgl. Friel & Kennison 2001, S. 249). Das kann daran liegen, dass es in einer Fremde Sprachen z.B. unbekannte Diphthonge oder unbekannte Buchstaben gibt, mit denen die Testpersonen nichts anfangen können. Im Experiment der vorliegenden Arbeit sind z.B. die Buchstaben mit Umlaut den SuS unbekannt und sie wissen daher vielleicht nicht, was sie damit anfangen müssen. Ein Aussprachehinweis oder ein Tonfragment, in der das deutsche Wort ausgesprochen wird, könnte dabei helfen, die verwandten Wörter besser zu erkennen. Das deutsche Wort *können* ['kœnən] kann, aus Sicht der niederländischen Sprache, als **konnen* [kɔnən] gelesen werden, da das Ö in der niederländischen Sprache nicht existiert. Mit einem Aussprachehinweis oder einem Tonfragment kann dann erkennbar werden, dass dt. *können* ['kœnən] das niederländische Wort *kunnen* ['kynən] ähnelt. Die Vokale [œ] und [ɣ] stehen näher zueinander als die Vokale [ɔ] und [ɣ]. Dies sollte dann aber weiter überprüft werden.

4.3. Analyse der Datenauswertung

Bei der Auswertung der Daten werden die Dekodierungsversuchen jeweils in drei Kategorien aufgeteilt:⁷²

1. Ein korrektes Dekodierungsversuch
2. Ein inkorrektes, aber plausibles Dekodierungsversuch
3. Ein inkorrektes, nicht-plausibles Dekodierungsversuch

Diese Vorgehensweise ermöglicht es, die Daten klar und nachvollziehbar auszuwerten. Problematisch ist allerdings, dass das Auswerten der Daten auf Inferenzen basiert: Es wird angenommen, dass die SuS eine der drei Dekodierungsstrategien angewandt haben, wenn ein Dekodierungsversuch entweder zur 1. Kategorie oder 2. Kategorie zugeordnet werden kann. Dies kann allerdings nicht sicher gesagt werden. In der Studie von Wenzel (2007) wurden die Teilnehmer darum gebeten, ihre Gedanken während des Dekodierens mitzuteilen und anhand dieses lauten Denkens wurde gut sichtbar, wie die Testpersonen beim Dekodieren einer unbekannt Sprache vorgehen (vgl. Wenzel 2007, S. 191). Um vorzubeugen, dass die Datenanalyse auf Inferenzen basiert, wäre es im Experiment der vorliegenden Arbeit besser gewesen, die SuS begründen zu lassen, warum sie etwas antworten.

Weiterhin sind die Verständnisfragen des Pre- und Posttestes fragwürdig. Es wurde im Kapitel 3.4. beschrieben, dass korrekte Antworten zeigen würden, dass die Dekodierungsstrategien nachvollziehbar und korrekt angewandt wurden und die Strategien somit zum globalen

⁷² Vgl. Kapitel 3.4.

Textverständnis der SuS beigetragen haben. Bei inkorrekten Antworten wäre es allerdings nicht nachzuvollziehen, ob die SuS die Dekodierungsstrategien angewandt haben und bleibt undeutlich, ob die SuS den Text trotzdem global verstanden haben. Die Andeutung ‚Verständnisfrage‘ ist hierbei problematisch, denn es lässt sich nämlich fragen, ob eine falsche Antwort tatsächlich bedeutet, dass die SuS die ganze Textpassage nicht verstanden haben oder ob es Schwierigkeiten beim Formulieren und Aufschreiben einer eindeutigen Antwort gab. Das Prinzip des lauten Denkens würde hierbei auch die Chance auf Inferenzen reduzieren.

Da die beiden Grundschulen ein ähnliches Profil haben und nicht weit voneinander entfernt sind, ist zu erwarten, dass die Daten der beiden Schulen die gleichen Tendenzen zeigen. Deswegen werden die Daten der beiden Klassen zusammengekommen und die Durchschnittswerte, die daraus kommen, werden letztendlich für die Beantwortung der Forschungsfragen angewandt. Sollte es der Fall sein, dass sich die Daten der beiden Schulen wesentlich voneinander unterscheiden, werden die Daten der beiden Schulen getrennt und muss herausgefunden werden, welche externe Faktoren diesen Unterschied verursacht haben können. Es wird außerdem auch erwartet, dass die Anzahl der korrekten und inkorrekten, aber plausiblen Dekodierungsversuchen im Posttest höher liegt als im Pretest. Deswegen werden in die Daten der Regel nicht auf der Ebene einzelner Testpersonen ausgewertet. Sollte es dennoch so sein, dass im Posttest weniger korrekten sowie inkorrekten, jedoch plausiblen Dekodierungsversuchen zu zählen sind, werden die Daten trotzdem bis auf die Ebene der einzelnen Testpersonen ausgewertet. Es könnte dann nämlich so sein, genauso wie in der Studie von Jentges, et al. (im Druck), dass die Fortschritte der einzelnen Testpersonen zu viel voneinander unterscheiden und es sogar Testpersonen gibt, die im Posttest weniger Dekodierungsversuche unternommen haben als im Pretest (Jentges, et al. im Druck, S. 18). Dies könne dann an einer niedrigeren Frustrationstoleranz liegen (ebd., S. 18).

5. Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, eine Forschungslücke innerhalb der Fremdsprachenerwerbungsforschung zu füllen. Diese Lücke besteht daraus, dass bisher nur mit erwachsenen Testpersonen getestet wurde, wie das Dekodieren einer fremden Sprache funktioniert und wie sie die rezeptive Mehrsprachigkeit anwenden. Deswegen wurde im Rahmen dieser Studie die rezeptive Mehrsprachigkeit bei Kindern erforscht, um damit zu versuchen, diese Forschungslücke zu füllen⁷³. Um diese Lücke tatsächlich füllen zu können, müssen allerdings weitere Folgestudien durchgeführt werden.

Es wäre wünschenswert, zu erforschen, wie die Kinder mündlich überlieferten unbekannt Sprachen Dekodieren, wie sie beim Dekodieren vorgehen und inwieweit diese Vorgehensweise bzw. diese Resultate sich vom Dekodieren schriftlich überlieferten unbekannt Sprachen unterscheiden. Es ist dabei wichtig, die Arbeitsweisen und Denkprozesse der Kinder während des Dekodierens zu dokumentieren und zu analysieren. Als Folgestudie dieser Bachelorarbeit biete es sich ebenso an, herauszufinden, welche vorhandenen Sprachkenntnissen die SuS in welcher Situation anwenden und inwieweit diesen sprachlichen Vorkenntnissen die SuS beim Dekodieren einer unbekannt Fremdsprache helfen oder eher hindern. Darüber hinaus ist es wünschenswert, die verbleibenden fünf Siebe⁷⁴, die im Rahmen vorliegender Arbeit nicht näher beleuchtet wurden, aufzugreifen und ebenfalls bei einer ähnlichen Zielgruppe zu testen, um herauszufinden, ob die SuS in der Lage sind, sich diesen komplexen Verstehensprozessen anzueignen und in neuen Kontexten anzuwenden. Zum Schluss wäre es wünschenswert, zu erforschen, ab welchem Lebensalter Kinder die komplexen Prozesse der rezeptiven Mehrsprachigkeit verstehen, sich aneignen und in neuem Kontext anwenden können, sodass letztendlich deutlich wird, ab welchem Schuljahr und in welchem Sinne die Prinzipien der rezeptiven Mehrsprachigkeit und die dazugehörigen Dekodierungsstrategien im Unterrichtskontext gelehrt und gelernt werden können.

⁷³ vgl. Kapitel 1.

⁷⁴ vgl. Kapitel 2.2.1.

Literaturverzeichnis

- Agirdag, Orhan. „Scholen in de meertalige stad: niet elke taal is gelk.“ *EU@Amsterdam: een stedelijke raad*, 2015: 67-74.
- Association for Language Awareness. *Definition*. o.D. https://lexically.net/ala/la_defined.htm (Zugriff am 19. Juni 2020).
- Backus, Ad, et al. „Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications.“ *European Journal of Applied Linguistics*, 15. Mai 2013: 179-215.
- Bär, Marcus. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr, 2009.
- Bausch, Richard, und Beate Helbig-Reuter. „Überlegungen zu einem integrativen Mehrsprachigkeitskonzept: 14 Thesen zum schulischen Fremdsprachenlernen.“ *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (Cornelsen Verlagsgruppe) 56 (2003): 194-200.
- Beelen, Hans. „Kommst du gut klar mit ihm? Valse vrienden tussen Duits en Nederlands.“ *OnzeTaal* 78, Nr. 11 (2009): 316-317.
- Behrend, Jana. *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt, 2016.
- Berthele, Raphael. „2 Zum Prozess des Verstehens und Erschließens.“ In *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, von Britta Hufeisen, & Nicole Marx (Hrsg.), 15-26. Aachen: Shaker Verlag, 2007.
- Berthele, Raphael. „Kapitel 14: Leseprozessmodell.“ In *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, von Britta Hufeisen, & Nicole Marx (Hrsg.), 271-283. Aachen: Shaker Verlag, 2014.
- Berthele, Raphael. „On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks.“ *Applied Linguistics Review*, Nr. 2 (2011): 191-220.
- Bertrand, Y., und H. Christ. „Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 43 (1990): 208-212.
- Bickes, Hans, und Ute Pauli. „10. Zweitspracherwerb.“ In *Erst- und Zweitspracherwerb*, von Hans Bickes, & Ute Pauli, 92-105. Paderborn: Wilhelm Fink, 2009.
- Blees, Gerda J., Willem M. Mak, und Jan D. ten Thije. „English as a lingua franca versus lingua receptiva in problem-solving conversations between Dutch and German students.“ *Applied Linguistics Review* (De Gruyter Mouton) 5, Nr. 1 (2014): 173-193.
- Brakkee, L. S. *Meertaligheid in der onderwijspraktijk. Over het beleid en de praktijk rondom taaldiversiteit en meertaligheid op de basisschool*. Masterarbeit, Utrecht: Universiteit Utrecht, 2017.

- Brown, H. Douglas, und Heekyeong Lee. „Chapter 17. Teaching reading.“ In *Teaching by Principles*, von H. Douglas Brown, & Heekyeong Lee, 389-425. New York: Pearson Education inc., 2015.
- Brown, H. Douglas, und Heekyeong Lee. „Chapter 2. A Century of Language Teaching.“ In *Teaching by Principles*, von H. Douglas Brown, & Heekyeong Lee, 15-38. New York: Pearson Education, Inc., 2015.
- Christ, Herbert. „Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik.“ In *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, von Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), 30-38. 2004.
- College voor Toetsen en Examens. *Moderne Vreemde Talen Havo. Syllabus Centraal Examen 2019 Arabisch, Duits, Engels, Frans, Russisch, Nader vastgesteld!* Utrecht: Centrale Examens VO, 2017.
- College voor Toetsen en Examens. *Moderne Vreemde Talen Vwo. Syllabus Centraal Examen 2017 Arabisch, Duits, Engels, Frans, Russisch, Spaans, Turks.* Utrecht: Centrale examens VO, 2015.
- Council of Europe. „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With new Descriptors.“ Straßburg, 2018.
- . *Historical overview of the development of the CEFR.* o.D. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history> (Zugriff am 26. Juni 2020).
- Curriculum.nu. *Grote opdracht. Meertaligheid.* 2019. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/uitwerking-engels/grote-opdracht/?go-id=463&grote-opdracht=Meertaligheid> (Zugriff am 27. Juni 2020).
- . *Grote opdracht. Taalbewustzijn.* 2019. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/uitwerking-engels/grote-opdracht/?go-id=461&grote-opdracht=Taalbewustzijn> (Zugriff am 27. Juni 2020).
- Duarte, Joana, und Mirjam Günther. „Meer meertaligheid in het basisonderwijs... Ja maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten.“ *MeerTaal* (Koninklijke Van Gorcum) 6, Nr. 2 (2019): 14-17.
- Europäisches Parlament. *Welche Sprachen werden im Parlament verwendet?* o.D. <https://www.europarl.europa.eu/news/de/faq/21/welche-sprachen-werden-im-parlament-verwendet> (Zugriff am 26. Juni 2020).
- Friel, Brian M., und Shelia M. Kennison. „Identifying German-English cognates, false cognates, and non-cognates: methodological issues and descriptive norms.“ *Bilingualism: Language and Cognition* (Cambridge University Press) 4, Nr. 3 (2001): 249-174.
- Gooskens, Charlotte, Renée van Bezooijen, und Vincent J. van Heuven. „Mutual intelligibility of Dutch-German cognates by children: The devil is in the detail.“ *Linguistics* (De Gruyter Mouton) 53, Nr. 2 (2015): 255-283.

- Gooskens, Charlotte, und Femke Swarte. „Linguistic and extra-linguistic predictors of mutual intelligibility between Germanic languages.“ *Nordic Journal of Linguistics* 40, Nr. 2 (2017): 123-147.
- Hufeisen, Britta, und Nicole Marx. „Kapitel 1: Lernen mit den sieben Sieben im Rahmen von EuroComGerm.“ In *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, von Britta Hufeisen, & Nicole Marx (Hrsg.), 5-20. Aachen: Shaker Verlag, 2014.
- Jentges, Sabine, Eva Knopp, Chrissy Laurentzen, und Margot Van Mulken. „Deutsch oder Niederländisch? Deutsch und Niederländisch! Zur kommunikativen Effizienz von rezeptiver Mehrsprachigkeit in deutsch-niederländischen Schulaustauschbegegnungen.“ In *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“*. Reihe „Perspektiven DaF“, von Sabine Jentges (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, im Druck.
- Kuhn, Christina. „Aspekte von Mehrsprachigkeit in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (DaF).“ *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (Cornelsen Verlagsgruppe) 56 (2003): 229-235.
- Kuiken, Folkert, und Elisabeth van der Linden. „Language policy and language education in the Netherlands and Romania.“ *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 2013: 205-223.
- Lutjeharms, Madeline. „Kapitel 11: Miniporträt Niederländisch.“ In *EuroComGerm - die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, von Britta Hufeisen, & Nicole Marx (Hrsg.), 205-229. Aachen: Shaker Verlag, 2014.
- Lutjeharms, Madeline, und Robert Möller. „Kapitel 3: Sieb Lautentsprechungen.“ In *EuroComGerm - die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, von Britta Hufeisen, & Nicole Marx (Hrsg.), 47-72. Aachen: Shaker Verlag, 2014.
- Marx, Nicole. „Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekanntem germanischen Fremdsprache.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (Druckerei Hofmann), 2007: 165-182.
- Marx, Nicole. „Kapitel 5: Sieb Wortbildung.“ In *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, von Britta Hufeisen, & Nicole Marx (Hrsg.), 89-96. Aachen: Shaker Verlag, 2014.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. „Besluit kerndoelen onderbouw VO.“ Den Haag, 2006.
- Möller, Robert. „Kapitel 2: Sieb Kognaten.“ In *EuroComGerm - die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, von Britta Hufeisen, & Nicole Marx (Hrsg.), 23-46. Aachen: Shaker Verlag, 2014.
- Möller, Robert. „Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeiten und synchrone Transparenz von Kognaten - beziehungen in der germanischen Interkomprehension.“ *Linguistik online*, Nr. 2 (2011): 79-101.

- Oleschko, Sven. *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*. ProDaZ, 2011.
- Staatsen, Francis, und Sonja Heebing. „1.2 Communicatief onderwijs in de moderne vreemde talen.“ In *Moderne vreemde talen in de onderbouw*, von Francis Staatsen, & Sonja Heebing, 19-21. Bussum: Uitgeverij Coutinho, 2018.
- Stedje, Astrid. „8. Abgrenzung und Periodisierung des Deutschen.“ In *Deutsche Sprache gestern und heute*, von Astrid Stedje, 75-80. Paderborn: Wilhelm Fink, 2007.
- Taalunie. *De Staat van het Nederlands*. Publieksrapport, Den Haag: Taalunie, 2017.
- Taalunie. *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2008.
- Ten Thije, Jan D., Charlotte Gooskens, Frans Daems, Leonie Cornips, und Mieke Smits. „Luistertaal. Positionpaper inzake de Skills Agenda van de Europese Commissie.“ 2016.
- Tracy, Rosemarie. „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glückfall.“ In *Das mehrsprachige Klassenzimmer*, von Rosemarie Tracy, 13-33. Berlin: Springer-Verlag, 2014.
- Vanhove, Jan, und Raphael Berthele. „Interactions between formal distance and participant-related variables in receptive multilingualism.“ *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 55, Nr. 1 (2017): 23-40.
- Vanhove, Jan, und Raphael Berthele. „Item-related determinants of cognate guessing in multilinguals.“ In *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning*, von Gessica De Angelis, Ulrike Jessner, & Marijan Kresić, 95-118. London: Bloomsbury, 2015.
- Wenzel, Veronika. „Rezeptive Mehrsprachigkeit und Sprachdistanz deutsch-niederländisch.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (Druckerei Hofmann), 2007: 183-208.
- Wortbedeutung.info. *Kontext*. o.D. . <https://www.wortbedeutung.info/Kontext/> (Zugriff am 28. Juni 2020).

Anhang

Pretest

Receptieve beheersing van de Duitse Taal (A)

Codenaam: _____

1 Ik ben _____ jaar oud.

2 Ik ben een meisje een jongen ander antwoord

3 Ik woon in _____

4 Ik woon sinds mijn geboorte in Nederland.

sinds _____ jaren in Nederland en woonde daarvoor in _____

5 Mijn moedertaal/moedertalen is/zijn:

Nederlands

Anders, namelijk _____

6 Naast mijn moedertaal/moedertalen spreek ik nog andere talen:

Ja, namelijk _____

Nee



7 Vertel ons hier meer over de talen die je bij vraag 6 hebt ingevuld:

Taal:	Verstaan	Spreeken	Lezen	Schrijven	Hoe heb je deze taal geleerd?
	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Les op school <input type="radio"/> Les buiten school (taalcursus, internet) <input type="radio"/> Zonder les (familie, vrienden, vakantie) <input type="radio"/> Anders: _____
	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Les op school <input type="radio"/> Les buiten school (taalcursus, internet) <input type="radio"/> Zonder les (familie, vrienden, vakantie) <input type="radio"/> Anders: _____
	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Les op school <input type="radio"/> Les buiten school (taalcursus, internet) <input type="radio"/> Zonder les (familie, vrienden, vakantie) <input type="radio"/> Anders: _____
	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Les op school <input type="radio"/> Les buiten school (taalcursus, internet) <input type="radio"/> Zonder les (familie, vrienden, vakantie) <input type="radio"/> Anders: _____
	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Helemaal niet <input type="radio"/> Een beetje <input type="radio"/> Goed <input type="radio"/> Heel goed	<input type="radio"/> Les op school <input type="radio"/> Les buiten school (taalcursus, internet) <input type="radio"/> Zonder les (familie, vrienden, vakantie) <input type="radio"/> Anders: _____
Wil je nog iets toelichten of toevoegen?					



Inleiding

Beste scholier,

Je werkt mee aan een scriptieonderzoek van de studie Duitse Taal en Cultuur aan de Radboud Universiteit. Dat je meewerkt aan dit onderzoek is voor mij enorm van belang en hiervoor wil ik je alvast bedanken.

Aanwijzingen voor het maken van het onderzoek:

- Probeer alle vragen in te vullen, ook wanneer je niet zeker van je antwoord bent;
- Maak alle vragen voor jezelf;
- Neem je tijd en lees de vragen goed door.

Het resultaat wordt anoniem verwerkt en alleen voor het onderzoek gebruikt. Dit betekent dat je er geen cijfer voor krijgt.

In totaal ga je vier verschillende opdrachten maken.

Bedankt voor je medewerking!

Anouk Schepers

Radboud Universiteit Nijmegen



I | Vertaal onderstaande woorden naar het Nederlands.

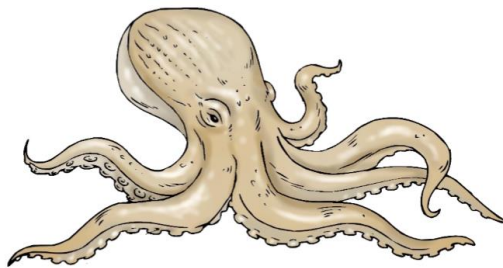
1	Herbst	
2	Erde	
3	Baum	
4	Vater	
5	Bach	
6	Schule	
7	Zeit	
8	Winter	
9	Tisch	
10	Idee	
11	Blume	
12	Frühling	



II | Vertaal onderstaande woorden naar het Nederlands.

1	Wohnort	
2	Kinderwagen	
3	Reiswaffel	
4	Regenschirm	
5	Gemüsegarten	
6	Papierkorb	
7	Märchenschloss	
8	Jahrmarkt	
9	Heftklammer	
10	Abendlicht	
11	Fußball	
12	Umweltschutz	

III | Vertaal onderstaande dikgedrukte woorden naar het Nederlands.



Der Oktopus

[1] Die Tintenfische sind Weichtiere und leben im **Meer**. Sie haben in ihrem Innern einen Tintenbeutel. Bei Gefahr können sie daraus Tinte ausstoßen. Der Angreifer soll die Tintenwolke mit dem Tintenfisch verwechseln. So verliert der Angreifer Zeit und der Tintenfisch kann **fliehen**.



[2] Tintenfische **ernähren** sich von Fischen und Krebsen. Ihr Mund liegt an der Unterseite des Kopfes. Sie haben keine **Zähne**, sondern einen Schnabel. Viele Tintenfische können ihre **Farbe** verändern. Sie können Farben sogar schneller als Chamäleons wechseln.

[3] Zu den Tintenfischen zählen mehr als 500 **Arten**. Riesenkalmar sind eine dieser Arten. Sie galten aber lange als eine **Erfindung** der Seeleute. Selbst die Funde von toten Tintenfischen mit **Längen** von weit über 10 Metern wurden von den Wissenschaftlern lange nicht ernst genommen. Heute weiß man, dass es diese riesigen Fische tatsächlich gibt. Sie leben in der Tiefsee und werden bis über 18 Meter lang.

[4] Der bekannteste Tintenfisch ist aber der Krake. Er hat acht Arme und wird darum auch Oktopus („Achtfüßer“) genannt. Kraken haben einen sackförmigen **Körper** mit zwei großen Augen. Sie sind sehr beweglich und intelligent. Sie können auf dem **Boden** des Meeres laufen und **nutzen** dafür ihre Arme. Außerdem können sie sich einige Zeit außerhalb des Wassers aufhalten und zum Beispiel aus einem Aquarium **entkommen**.

Quelle, gekürzt und bearbeitet nach:

<https://www.fraumohrasselbande.at/material/deutsch/sachtexte/>



1 Meer	
2 fliehen	
3 ernähren	
4 Zähne	
5 Farbe	
6 Arten	
7 Erfindung	
8 Längen	
9 Körper	
10 Boden	
11 nutzen	
12 entkommen	

IV | Beantwoord onderstaande vragen over de tekst in het Nederlands

1 Wanneer gebruikt een inktvis inkt (alineea 1)?

2 Wat kan een inktvis sneller dan een kameleon (alineea 2)?

3 Wat dachten mensen lange tijd over de *Riesenkalamare* (alineea 3)?

4 Hoe komt de octopus aan zijn naam (alineea 4)?

Einde van het onderzoek



Receptieve beheersing van de Duitse Taal (B)

Codenaam: _____

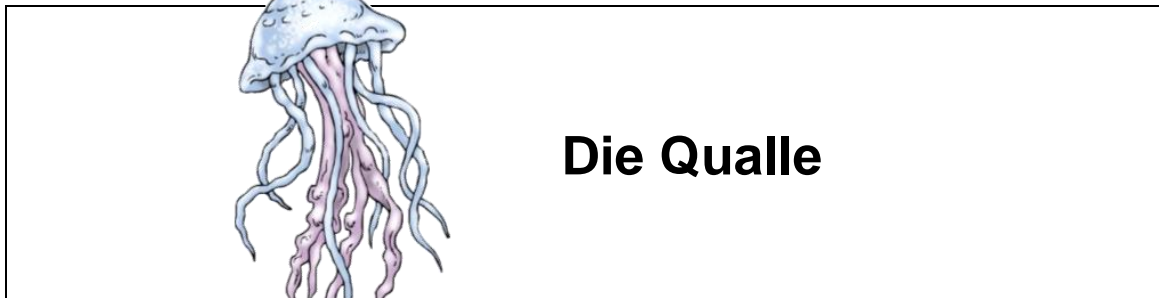
I | Vertaal onderstaande woorden naar het Nederlands.

1	Abfall	
2	Stein	
3	Brief	
4	Wecker	
5	Sprache	
6	Katze	
7	Frieden	
8	Fuchs	
9	Buch	
10	Vogel	
11	Schuh	
12	Fluss	

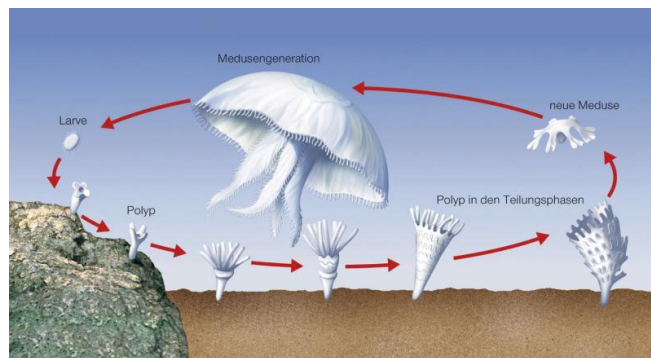
II | Vertaal onderstaande woorden naar het Nederlands.

1	Wartezimmer	
2	Morgenlicht	
3	Sandburg	
4	Kalendertag	
5	Bilderrahmen	
6	Hotelzimmer	
7	Tischdecke	
8	Kinderbett	
9	Flaschenpfand	
10	Denkspiel	
11	Urlaubsgeld	
12	Steckdose	

III | Vertaal onderstaande dikgedrukte woorden naar het Nederlands.



[1] Quallen sind Nesseltiere. Bei Berührung stoßen sie **Gift** aus. Dieses Gift brennt manchmal auf der **Haut**, ähnlich wie bei **Brennnesseln**. Kleine Quallen sitzen am **Meeresgrund** und heißen „Polypen“. Später lassen sie sich im Wasser treiben und noch später schwimmen sie frei herum. Dann erst heißen sie Quallen.



[2] Quallen leben im Meer und ernähren sich von kleinen Tieren, Krebsen und Larven anderer Tiere. Größere Quallen fressen auch andere Quallen oder sogar kleine Fische. Sie haben besondere Augen, die man „Flachaugen“ nennt. Mit diesen besonderen Augen erkennen sie eine Lichtquelle oder einen **Schatten** und sie können **Hell** und **Dunkel** unterscheiden.

[3] Der Körper einer Qualle besteht aus einem Oberteil und Unterteil. Der Oberteil sieht wie ein Schirm aus. Dadurch, dass sie Wasser in ihren Körper **einsaugen** und schnell **ausstoßen**, schwimmen sie. Diese Bewegung sieht aus wie ein Regenschirm, der sich langsam öffnet und schnell wieder schließt.

[4] An der Unterseite befinden sich die Nesseln. Die Nesseln enthalten ein Gift. Damit betäubt die Qualle ihre **Beute**. Das Gift kann auch für Menschen **gefährlich** sein: Wenn man sie berührt, fühlt man **Schmerzen**. Die Haut juckt, wird rot und manchmal bekommt man auch Blasen. Vom Gift einiger Arten kann man sogar sterben. Die meisten Quallen sind aber ungefährlich.

Quelle, gekürzt und bearbeitet nach:
<https://www.fraumohrstrasselbande.at/material/deutsch/sachtexte/>



1 Gift	
2 Haut	
3 Brennnesseln	
4 Meeresgrund	
5 Schatten	
6 Hell	
7 Dunkel	
8 einsaugen	
9 ausstoßen	
10 Beute	
11 gefährlich	
12 Schmerzen	

IV | Beantwoord onderstaande vragen over de tekst in het Nederlands

1 Waarom behoren kwalen tot de *Nesseltiere* (alinea 1)?

2 Wat is bijzonder aan de ogen van een kwal (alinea 2)?

3 Hoe bewegen kwalen (alinea 3)?

4 Waarom kan een kwal ook voor mensen *gefährlich* zijn (alinea 4)?

Einde van het onderzoek

Liste mit Codenamen

Bremerhaven	Fürth
Heilbronn	Ludwigshafen
Cottbus	Krefeld
Oberhausen	Duisburg
Wuppertal	Hannover
Jena	Ingolstadt
Wolfsburg	Saarbrücken
Ulm	Braunschweig
Koblenz	Bielefeld
Darmstadt	Augsburg
Magdeburg	Bochum
Potsdam	Aachen
Trier	Mannheim
Kassel	Würzburg
Mainz	Regensburg
Karlsruhe	Dortmund
Heidelberg	Erfurt
Wiesbaden	Münster
Lübeck	Bonn
Stuttgart	Bremen
Rostock	Leipzig
Chemnitz	Mülheim
Frankfurt	Bottrop
Paderborn	Osnabrück
Nürnberg	Kiel

Receptieve beheersing van de Duitse Taal (W)



I | Waarover gaan we een tekst lezen?

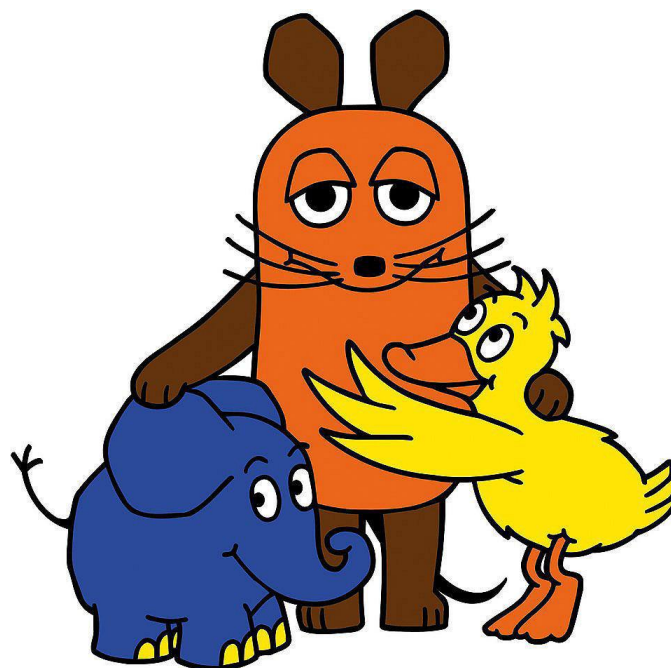
II | Waaraan heb je dat herkend?

III | Op de volgende pagina staat het eerste stuk van de tekst. Probeer in 5 minuten van zoveel mogelijk woorden uit dit stuk tekst de betekenis te begrijpen en schrijf dit hieronder op.

Die Sendung mit der Maus



[1] Die Sendung mit der Maus ist eine deutsche Fernsehsendung für Kinder. Die Sendung besteht aus Lachgeschichten und Sachgeschichten. Zwischen diesen Geschichten kommen kurze Animationsfilme mit der Maus, dem Elefanten und der Ente.



©ARD



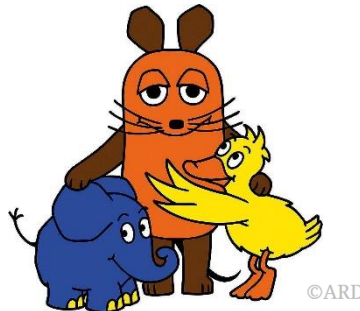
IV | Je hebt met drie verschillende strategieën kennism gemaakt. Je ziet op de volgende pagina de hele tekst over *Die Sendung mit der Maus*. Probeer met behulp van de strategieën zoveel mogelijk woorden uit de tekst te begrijpen. Je hoeft aan het einde van de les niet klaar te zijn: werk op je eigen tempo! Schrijf de woorden hieronder op.

Die Sendung mit der Maus

©ARD



[1] Die Sendung mit der Maus ist eine deutsche Fernsehsendung für Kinder. Die Sendung besteht aus Lachgeschichten und Sachgeschichten. Zwischen diesen Geschichten kommen kurze Animationsfilme mit der Maus, dem Elefanten und der Ente.



©ARD

[2] Die Maus ist orangefarbig mit braunen Ohren, Armen und Beinen. Sie ist weder weiblich noch männlich. Sie wird in den Filmen vor Probleme gestellt. Um diese Probleme zu lösen, kann sie ihre Beine verlängern oder aus ihrem Bauch Werkzeug holen.

[3] Der Elefant ist blau mit gelben Zehennägeln. Er ist kleiner als die Maus. Man kann ihn als neugierig, sehr stark, spontan und treu beschreiben. Um sich anzukündigen, trompetet er laut. Er liebt es, zwischendurch ein kleines Schläfchen zu machen. Auch lacht er gerne, wenn bei der Maus etwas schiefgeht.

[4] Die Ente ist gelb mit orangen Füßen und Schnabel. Sie ist kleiner als die Maus, aber größer als der Elefant. Die Ente ist frech. Immer wenn sie auftaucht, entsteht Chaos.

Workshop

Ontcijferingsstrategieën

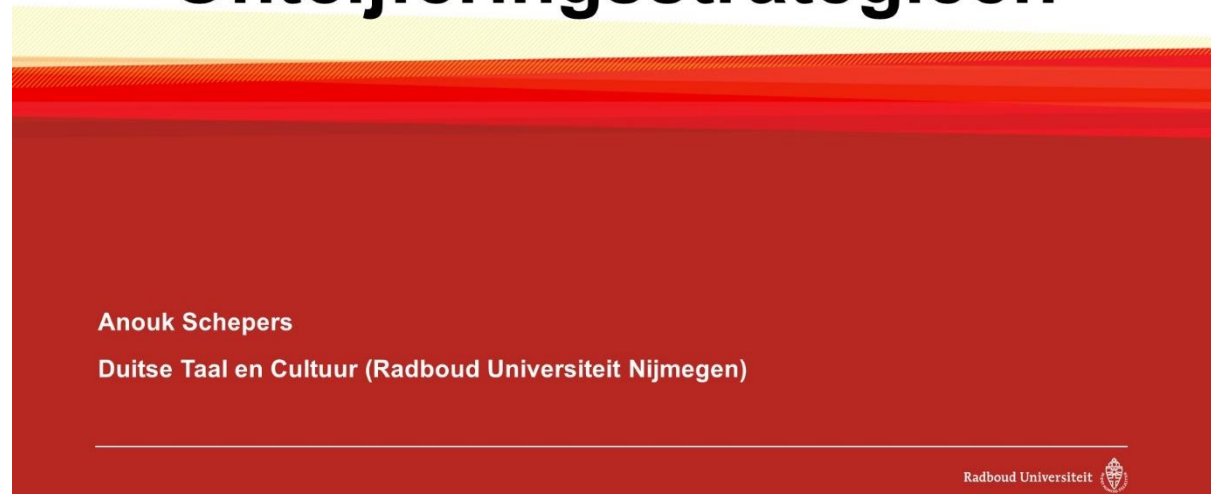


Abbildung 2 – Workshopfolie 1

Wat gaan we doen?

Deel 1: Pre-test

Deel 2:

- Korte inleiding over het onderzoek (5 minuten)
- “Einführungsaufgabe” (5 minuten)
- Uitleg bij en oefenen met de strategieën (30 minuten):
 - a. herleiden van verwante woorden (10 minuten)
 - b. herleiden van samenstellingen (10 minuten)
 - c. herleiden uit de context (10 minuten)
- “Abschlussaufgabe” (10 minuten)

Deel 3: Post-test



Abbildung 3 – Workshopfolie 2

Korte inleiding over het onderzoek

- Duitse Taal en Cultuur
- Radboud Universiteit Nijmegen
- Uitwisselingen tussen scholen in Nederland en Duitsland
- Receptieve meertaligheid
- Receptief begrip
- Ontcijferingsstrategieën (*woordraadstrategieën*)

Abbildung 4 – Workshopfolie 3

“Einführungsaufgabe”

- Waarover gaan we een tekst lezen?
- Waaraan heb je dat herkend?

Die
Sendung
mit der **Maus**

Abbildung 5 – Workshopfolie 4

“Einführungsaufgabe”

- Probeer in 5 minuten van zoveel mogelijk woorden uit het stukje tekst de betekenis te begrijpen.

Die Sendung mit der Maus



[1] Die Sendung mit der Maus ist eine Kindersendung im deutschen Fernsehen. Die Sendung besteht aus Lachgeschichten und Sachgeschichten. Zwischen diesen Geschichten kommen kurze Zeichentrickfilme mit der Maus, dem Elefanten und der Ente.

Quelle, bearbeitet: <https://www.fraunhofer-erlangen.de/material/deutsch/sachtexte/>
Quelle (Bild): <http://www.infomathen.de/gfx/brd/16-sendung-mit-der-maus.jpg> und <https://images.app.goo.gl/taSbZvmeHb7CjYV9>

Radboud Universiteit 

Abbildung 6 – Workshopfolie 5

**Uitleg bij en oefenen met
de strategieën**

Radboud Universiteit 

Abbildung 7 – Workshopfolie 6

A Herleiden van verwante woorden

- Sommige woorden in het Duits komen (ongeveer) ook in het Nederlands of Engels voor.
- Voor het begrijpen van een Duits woord kun je je kennis van woorden in een andere taal gebruiken!

[1] Die Sendung mit der Maus ist eine Kindersendung im deutschen Fernsehen. Die Sendung besteht aus Lachgeschichten und Sachgeschichten. Zwischen diesen Geschichten kommen kurze Zeichentrickfilme mit der Maus, dem Elefanten und der Ente.



Quelle, bearbeitet: <https://www.fraunhofer-erf.de/material/deutsch/sachtexte/>

Radboud Universiteit 

Abbildung 8 – Workshopfolie 7

A Herleiden van verwante woorden

- Sommige woorden in het Duits komen (ongeveer) ook in het Nederlands of Engels voor.
- Voor het begrijpen van een Duits woord kun je je kennis van woorden in een andere taal gebruiken!

[1] Die **Sendung** mit der **Maus** ist eine Kindersendung im deutschen Fernsehen. Die Sendung **besteht aus** Lachgeschichten und Sachgeschichten. Zwischen diesen Geschichten kommen **kurze** Zeichentrickfilme mit der Maus, dem **Elefanten** und der **Ente**.

Sendung = NL uitzending

Maus = NL muis, EN mouse

besteht aus = NL bestaan uit

kurze = NL korte

Elefanten = NL olifant, EN Elephant, FR éléphant, ES Elefante

Ente = NL eend



Quelle, bearbeitet: <https://www.fraunhofer-erf.de/material/deutsch/sachtexte/>
Quelle (Bild): <https://images.app.goo.gl/9aSBZVnottR7CpYV3>

Radoud Universiteit 

Abbildung 9 – Workshopfolie 8

B Herleiden van samenstellingen

- Wat is een samenstelling?
 - “woord dat door verbinding van twee of meer woorden is gevormd” (Van Dale)
- Wat zijn voorbeelden van samenstellingen?
- Hoe kun je de betekenis van een samenstelling raden?

rioolwaterzuiveringsinstallatie

riool + water + zuivering + installatie

installatie die het rioolwater zuivert

B Herleiden van samenstellingen

- Wat is een samenstelling?
 - “woord dat door verbinding van twee of meer woorden is gevormd” (Van Dale)
- Wat zijn voorbeelden van samenstellingen?
- Hoe kun je de betekenis van een samenstelling bepalen?
 - [1]** Die Sendung mit der Maus ist eine deutsche Fernsehsendung für Kinder. Die Sendung besteht aus Lachgeschichten und Sachgeschichten. Zwischen diesen Geschichten kommen kurze Animationsfilme mit der Maus, dem Elefanten und der Ente.

B Herleiden van samenstellingen

- Wat is een samenstelling?
 - “woord dat door verbinding van twee of meer woorden is gevormd” (Van Dale)
- Wat zijn voorbeelden van samenstellingen?
- Hoe kun je de betekenis van een samenstelling bepalen?

[1] Die Sendung mit der Maus ist eine deutsche **Fernsehsendung** für Kinder. Die Sendung besteht aus **Lachgeschichten** und Sachgeschichten. Zwischen diesen Geschichten kommen kurze **Animationsfilme** mit der Maus, dem Elefanten und der Ente.

Fernseh + **Sendung** = televisie + uitzending

Lach + **Geschichte** = lach + verhaal

Animation + **film** = animatie + film

Quelle, bearbeitet: <https://www.fraunhofer-erf.at/material/deutsch/sachtexte/>

Radboud Universiteit 

Abbildung 12 – Workshopfolie 11

C Herleiden uit de context

- Je kunt de **tekst rondom een woord** (in combinatie met de twee vorige strategieën) gebruiken om een woord te begrijpen.
- Je kunt **afbeeldingen** bij een tekst gebruiken om een woord te begrijpen.
- Door deze context is het ook mogelijk om moeilijkere woorden te begrijpen:

[1] Die Sendung mit der Maus ist eine deutsche Fernsehsendung für Kinder. Die Sendung besteht aus Lachgeschichten und Sachgeschichten. **Zwischen diesen Geschichten** kommen kurze Animationsfilme mit der Maus, dem Elefanten und der Ente.

Zwischen diesen Geschichten = tussen deze verhalen

diesen = Lachgeschichten und Sachgeschichten

Radoud Universiteit 

Abbildung 13 – Workshopfolie 12

“Abschlussaufgabe”

- Je hebt met drie verschillende strategieën kennigemaakt:
 - Herleiden van verwante woorden;
 - Herleiden van samenstellingen;
 - Herleiden uit de context.
- Je krijgt nu de hele tekst over *Die Sendung mit der Maus*. Probeer met behulp van de strategieën zoveel mogelijk woorden te begrijpen.
- Je hoeft aan het einde van de les niet klaar te zijn: werk op je eigen tempo!

Die Sendung mit der **Maus**

Quelle (Bild): <http://www.informseiten.de/info/rd/die-sendung-mit-der-maus.jpg>

Radboud Universiteit 

Abbildung 14 – Workshopfolie 13

Ausführliche Kognatberechnungen zur 1. Aufgabe Pre- und Posttest

Pretest

1	2	3	4	5	6	
h	e	r	f	s	t	
H	e	r	b	s	t	
			S			= 1

$1 \div 6 = 0,16$ Vollkognat

1	2	3	4	5	
a	a	r	d	e	
	E	r	d	e	
T	S				= 2

$2 \div 5 = 0,4$ Halbkognat

1	2	3	4	
b	o	o	m	
B	a	u	m	
		S	S	= 2

$2 \div 4 = 0,5$ Halbkognat

1	2	3	4	5	
v	a	d	e	r	
V	a	t	e	r	
			S		= 1

$1 \div 5 = 0,2$ Vollkognat

1	2	3	4	5		
b	e	e	k			
B	a		c	h		
		S	T	S	E	= 4

$4 \div 5 = 0,8$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6	7	
s	c	h	o	o	l		
S	c	h	u		l	e	
			S	T		E	= 3

$3 \div 7 = 0,43$ Halbkognat

1	2	3	4	
t	i	j	d	
Z	e	i	t	
S	S	S	S	= 4

$4 \div 4 = 1$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6	
w	i	n	t	e	r	
W	i	n	t	e	r	
						= 0

$0 \div 6 = 0$ Vollkognat

1	2	3	4	5	
t	a	f	e	l	
T	i	s	c	h	
S S S S					= 4

$4 \div 5 = 0,8$ kein Kognat

1	2	3	4	
i	d	e	e	
I	d	e	e	
				= 0

$0 \div 4 = 0$ Vollkognat

1	2	3	4	5	6	
b	l	o	e	m		
B	l	u		m	e	
S			T		E	= 3

$3 \div 6 = 0,5$ Halbkognat

1	2	3	4	5	6	7	8	
l	e	n	t	e				
F	r	ü	h	l	i	n	g	
S	S	S	S	S	E	E	E	= 8

$8 \div 8 = 1$ kein Kognat

Posttest

1	2	3	4	5	6	
a	f	v	a	l		
A	b	f	a	l	l	
	S	S			E	= 3

$3 \div 6 = 0,5$ Halbkognat

1	2	3	4	5	
s	t	e	e	n	
S	t	e	i	n	
			S		= 1

$1 \div 5 = 0,2$ Vollkognat

1	2	3	4	5	
b	r	i	e	f	
B	r	i	e	f	
					= 0

$0 \div 5 = 0$ Vollkognat

1	2	3	4	5	6	
w	e	k	k	e	r	
W	e	c	k	e	r	
		S				= 1

$1 \div 6 = 0,17$ Vollkognat

1	2	3	4	5	6	7	
t	a	a	l				
S	p	r	a	c	h	e	
S	S	S	S	E	E	E	= 7

$7 \div 7 = 1$ kein Kognat

1	2	3	4	5	
k	a	t			
K	a	t	z	e	
			E	E	= 2

$2 \div 5 = 0,4$ Halbkognat

1	2	3	4	5	6	7	
v	r		e	d	e		
F	r	i	e	d	e	n	
S		E				E	= 3

$3 \div 7 = 0,43$ Halbkognat

1	2	3	4	5	
v	o			s	
F	u	c	h	s	
S	S	E	E		= 4

$4 \div 5 = 0,8$ kein Kognat

1	2	3	4	5	
b	o	e	k		
B	u		c	h	
	S	T	S	E	= 4

$4 \div 5 = 0,8$ kein Kognat

1	2	3	4	5	
v	o	g	e	l	
V	o	g	e	l	
					= 0

$0 \div 5 = 0$ Vollkognat

1	2	3	4	5	6	
s	c	h	o	e	n	
S	c	h	u		h	
			S	T	S	= 3

$3 \div 6 = 0,5$ Halbkognat

1	2	3	4	5	6	
r	i	v	i	e	r	
F	l	u	s	s		
S	S	S	S	S	T	= 6

$6 \div 6 = 1$ kein Kognat

Ausführliche Kognatberechnungen zur 2. Aufgabe Pre- und Posttest

Pretest

1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
w	o		n	e	n		p	l	a	a	t	s	
w	o	h	n	e	n		O	r			t		
		E				= 1	S	S	T	T		T	= 5

$1 \div 6 = 0,17$ Vollkognat

$5 \div 6 = 0,83$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	
k	i	n	d	e	r		w	a	g	e	n	
K	i	n	d	e	r		w	a	g	e	n	
						= 0						= 0

$0 \div 6 = 0$ Vollkognat

$0 \div 5 = 0$ Vollkognat

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	6	
r	e	g	e	n		s	c	h	e	r	m	
R	e	g	e	n		S	c	h	i	r	m	
					= 0			S				= 1

$0 \div 5 = 0$ Vollkognat

$1 \div 6 = 0,17$ Vollkognat

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
r	i	j	s	t		w	a	f	e	l	
R	e	i	s			W	a	f	e	l	
	S	S		T	= 3						= 0

$3 \div 5 = 0,6$ Halbkognat

$0 \div 5 = 0$ Vollkognat

1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	
g	r	o	e	n	t	e		t	u	i			n	
G	e	m	ü	s		e		G	a	r	t	e	n	
	S	S	S	S	T		= 5	S	S	S	E	E		= 5

$5 \div 7 = 0,71$ kein Kognat

$5 \div 6 = 0,83$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	
p	a	p	i	e	r		m	a	n	d	
P	a	p	i	e	r		K	o	r	b	
						= 0	S	S	S	S	= 4

$0 \div 6 = 0$ Vollkognat

$4 \div 4 = 1$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		1	2	3	4	5	6	7	
s	p	r	o	o	k	j	e	s				k	a	s	t	e	e	l	
M	ä	r	c	h						e	n	S	c	h	l	o	s	s	
S	S		S	S	T	T	T	T	E	E	=	S	S	S	S	S	S	S	=
											10								7

$10 \div 11 = 0,91$

kein Kognat

$7 \div 7 = 1$

kein Kognat

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
j	a	a		r		m	a	r	k	t	
J	a		h	r		M	a	r	k	t	
		T	S		= 2						= 0

$2 \div 5 = 0,4$

Halbkognat

$0 \div 5 = 0$

Vollkognat

1	2	3	4		1	2	3	4	5	6	7	
					n	i	e	t	j	e		
H	e	f	t		K	l	a	m	m	e	r	
E	E	E	E	= 4	S	S	S	S	S		E	= 6

$4 \div 4 = 1$

kein Kognat

$6 \div 7 = 0,86$

kein Kognat

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
a	v	o	n	d		l	i	c	h	t	
A	b	e	n	d		L	i	c	h	t	
	S	S			= 2						= 0

$2 \div 5 = 0,4$

Halbkognat

$0 \div 5 = 0$

Vollkognat

1	2	3	4		1	2	3	4	
v	o	e	t		b	a	l		
F	u		ß		B	a	l	l	
S	S	T	S	= 4				E	= 1

$4 \div 4 = 1$

kein Kognat

$1 \div 4 = 0,25$

Vollkognat

1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
m	i	l	i	e	u		b	e	s	c	h	e	r	m	i	n	g	
U	m	w	e	l	t				S	c	h	u	t	z				
S	S	S	S	S	S	=	T	T				S	S	S	T	T	T	=
						6												8

$6 \div 6 = 1$

kein Kognat

$8 \div 11 = 0,73$

kein Kognat

Posttest

1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	
w	a	c	h	t	e	n		k	a	m	e	r		
W	a	r		t	e	n		Z	i	m	m	e	r	
		S	T				= 2	S	S		S	S	E	= 5

$2 \div 7 = 0,29$ Vollkognat

$5 \div 6 = 0,83$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	
m	o	r	g	e	n		l	i	c	h	t	
M	o	r	g	e	n		L	i	c	h	t	
						= 0						= 0

$0 \div 6 = 0$ Vollkognat

$0 \div 5 = 0$ Vollkognat

1	2	3	4		1	2	3	4	5	6	7	
z	a	n	d		k	a	s	t	e	e	l	
S	a	n	d		B	u	r	g				
S				= 1	S	S	S	S	T	T	T	= 7

$1 \div 4 = 0,25$ Vollkognat

$7 \div 7 = 1$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	
k	a	l	e	n	d	e	r		d	a	g	
K	a	l	e	n	d	e	r		T	a	g	
								= 0	S			= 1

$0 \div 8 = 0$ Vollkognat

$1 \div 3 = 0,3$ Vollkognat

1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	
f	o	t	o				l	i	j	s	t		
B	i	l	d	e	r		R	a	h	m	e	n	
S	S	S	S	E	E	= 6	S	S	S	S	S	E	= 6

$6 \div 6 = 1$ kein Kognat

$6 \div 6 = 1$ kein Kognat

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	6	
h	o	t	e	l		k	a	m	e	r		
H	o	t	e	l		Z	i	m	m	e	r	
					= 0	S	S		S	S	E	= 5

$0 \div 5 = 0$ Vollkognat

$5 \div 6 = 0,83$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6			1	2	3	4		
k	i	n	d	e	r			b	e	d			
K	i	n	d	e	r			B	e	t	t		
						= 0				S	E	= 2	

$0 \div 6 = 0$ Vollkognat

$2 \div 4 = 0,5$ Halbkognat

1	2	3	4	5				1	2	3	4	5		
t	a	f	e	l				k	l	e	e	d		
T	i	s	c	h				D	e	c	k	e		
	S	S	S	S	= 4			S	S	S	S	S	= 5	

$4 \div 5 = 0,8$ kein Kognat

$5 \div 5 = 1$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5		
s	t	a	t	i	e					g	e	l	d			
F	l	a	s	c	h	e	n			P	f	a	n	d		
S	S		S	S	S	E	E	= 7		S	S	S	S	E	= 5	

$7 \div 8 = 0,88$ kein Kognat

$5 \div 5 = 1$ kein Kognat

1	2	3	4	5	6					1	2	3	4	5		
d	e	n	k	e	n					s	p		e	l		
d	e	n	k	e	n					S	p	i	e	l		
						= 0						E			= 1	

$0 \div 6 = 0$ Vollkognat

$1 \div 5 = 0,2$ Vollkognat

1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4			
v	a	k	a	n	t	i	e			g	e	l	d			
U	r	l	a	u	b					G	e	l	d			
S	S	S		S	S	T	T	= 7							= 0	

$7 \div 8 = 0,88$ kein Kognat

$0 \div 4 = 0$ Vollkognat

1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5	6	7		
s	t	o	p		p	e	n			c	o	n	t	a	c	t		
s	t	e	c	k		e	n			D	o	s	e					
	S	S	E	T				= 4		S	S	S	T	T	T		= 6	

$4 \div 8 = 0,5$ Halbkognat

$7 \div 7 = 1$ kein Kognat

Ausführliche Kognatberechnungen zur 3. Aufgabe Pre- und Posttest

Pretest

1	2	3	4	5	6	7	8	
v	o	e	d	e	n			
e	r	n	ä	h	r	e	n	
S	S	S	S	S	S	E	E	= 8

$8 \div 8 = 1$ keine Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	
t	a	n	d		e	n	
Z	ä	h		n	e		
S		S	T	E		T	= 5

$5 \div 7 = 0,71$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	
k	l	e	u	r	
F	a	r	b	e	
S	S	S	S	S	= 5

$5 \div 5 = 1$ keine Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	
s	o	o	r	t	e	n	
A			r	t	e	n	
S	T	T					= 3

$3 \div 7 = 0,43$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	
l	e	n	g	t	e	s	
L	ä	n	g	e		n	
	S			S	T	S	= 4

$4 \div 7 = 0,57$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	
l	i	c	h	a	a	m	
K	ö	r	p	e	r		
S	S	S	S	S	S	T	= 7

$7 \div 7 = 1$ keine Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
g	e	b	r	u	i	k	e	n	
n	u	t	z				e	n	
S	S	S	S	T	T	T			= 7

$7 \div 9 = 0,78$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
o	n	t	s	n	a	p	p	e	n	
e	n	t	k		o	m	m	e	n	
S			S	T	S	S	S			= 6

$6 \div 10 = 0,6$ geringe Verwandtschaft

Posttest

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
b	r	a	n	d	n	e	t		e	l	s	
B	r	e	n	n	n	e	s	s	e	l	n	
		S		S			S	E			S	= 5

$5 \div 12 = 0,42$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	
		e	t		e	n	
f	r	e	s	s	e	n	
E	E		S	E			= 4

$4 \div 7 = 0,57$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	8	
d	o	n	k	e	r	t	e	
d	u	n	k	e	l			
	S				S	T	T	= 4

$4 \div 8 = 0,5$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
o	p		s	l	o	r	p	e	n	
e	i	n	s	a	u	g		e	n	
S	S	E		S	S	S	T			= 7

$7 \div 10 = 0,7$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
u	i	t	s	t	o	t	e	n	
a	u	s	s	t	o	ß	e	n	
S	S	S				S			= 4

$4 \div 9 = 0,44$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
g	e	v	a	a		r	l	i	j	k		
g	e	f	ä		h	r	l	i		c	h	
		S		T	E				T	S	E	= 6

$6 \div 12 = 0,5$ geringe Verwandtschaft

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
p	i	j	n						
S	c	h	m	e	r	z	e	n	
S	S	S	S	E	E	E	E	E	= 9

$9 \div 9 = 1$

keine Verwandtschaft