

Radboud Universiteit
SINCE 1923



Rezeptive Mehrsprachigkeit an niederländischen Grundschulen

Eine Lehrmaterialanalyse zum Projekt „You understand already“ an
niederländischen Grundschulen in der 6. bis 8. Klasse

Name: Lisa Schreurs
Matrikelnummer: s1059973
Studium: Duitse Taal en Cultuur
Institut: Faculteit der Letteren, Radboud Universiteit Nijmegen
Betreuerin: Dr. Eva M. Knopp
Abgabedatum: 06.06.2023

Zusammenfassung

Das in dieser Studie zentral stehende Thema ist die rezeptive Mehrsprachigkeit an niederländischen Grundschulen in Bezug auf das Projekt „You understand already“. Ziel dieser Studie ist es, anhand einer Lehrmaterialanalyse zu erforschen, welchen Kriterien Lehrmaterial rezeptiver Art an Grundschulen in der 6. bis 8. Klasse entsprechen sollte. Für diese Analyse ist aufgrund einiger Literaturquellen ein Analysemodell entwickelt worden, mit dem das Lehrmaterial des Projekts „You understand already“ analysiert worden ist.

Die Analyseergebnisse zeigen, dass Aspekte wie Sprachbewusstsein, Sprachvergleich und rezeptives Verständnis im Lehrmaterial, das auf rezeptive Mehrsprachigkeit fokussiert, zentral stehen. Weiterhin wird im Analysemodell sowohl die sprachliche Ebene als auch die Kommunikationsebene angesprochen, d.h., dass das Lehrmaterial sowohl auf Wortebene als auch auf Kontextebene Aspekte wie Kognaten, Lautentsprechungen und funktionales Wissen anspricht.

Für eine weiterführende Studie wäre es interessant, dieses Projekt auch auszuführen. Mit solcher Studie könnte deutlich werden, ob das Lehrmaterial an niederländischen Grundschulen funktionieren würde und ob damit die aufgestellten Lernziele des Projekts erreicht würden.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
1. Einleitung	4
2. Theoretischer Hintergrund	6
2.1. Begriffsbestimmung	6
2.1.1. Mehrsprachigkeit	6
2.1.2. Rezeptive Mehrsprachigkeit und Interkomprehension	8
2.2. Mehrsprachigkeit im niederländischen Curriculum	10
2.2.1. Curriculum	10
2.2.2. Empirische Forschung zur Mehrsprachigkeit im niederländischen Schulsystem	13
2.3. Didaktisch-methodische Kriterien	14
3. Forschungsmethodologisches Vorgehen	17
3.1. Zielgruppe und Projektbeschreibung „You understand already“	17
3.1.1. Zielgruppe	17
3.1.2. Projektbeschreibung	18
3.1.3. Lernziele des Projekts „You understand already“	18
3.2. Forschungsinstrument: das Analysemodell	20
3.2.1. Das Modell zur Analyse des Lehrmaterials	20
4. Resultate	23
4.1. Lektion 1: „Vreemde talen leren begrijpen“	23
4.1.1. Erster Teil des Videos (Slides 2 – 12) und Aufgabe 1	23
4.1.2. Zweiter Teil des Videos (Slides 13 – 21) und Aufgabe 2	23
4.1.3. Dritter Teil des Videos (Slides 22 – 27) und Aufgaben 3 + 4	24
4.1.4. Vierter Teil des Videos (Slides 28 – 39) und Aufgabe 5	25
4.2. Lektion 2: „Duits – begrijp je sowieso“	25
4.2.1. Erster Teil des Videos (Slides 2 – 13) und Aufgabe 1	25
4.2.2. Zweiter Teil des Videos (Slides 14 – 35) und Aufgabe 2	26
4.2.3. Dritter Teil des Videos (Slides 36 – 48) und Aufgabe 3	27
4.2.4. Vierter Teil des Videos (Slides 49 – 58) und Aufgabe 4	27
5. Diskussion und kritische Reflexion der Resultate	28
6. Fazit und Ausblick	32
Literaturverzeichnis	33
Anhang	36
Anhang 1: Unveröffentlichte Lehreranleitung der ersten Lektion „You understand already“	36
Anhang 2: Unveröffentlichte Lehreranleitung der zweiten Lektion „You understand already“	47
Anhang 3: Das analysierte Lehrmaterial	53

1. Einleitung

In der heutigen niederländischen Gesellschaft ist das Thema Mehrsprachigkeit kein unbekanntes Thema. Mit mehr als 2,5 Millionen EinwohnerInnen, die sowohl mit der niederländischen Sprache als auch mit einer anderen Sprache aufgewachsen sind, sind die Niederlande, wie viele europäische Länder, eine offene Gesellschaft (vgl. KNAW 2018, 7), in der Mehrsprachigkeit der Normalfall ist.

In Europa gibt es insgesamt 24 offizielle Nationalsprachen, wie z.B. Deutsch und Spanisch. Die Europäische Union hat als Ziel, das Lernen dieser verschiedenen Sprachen innerhalb der Länder Europas zu fördern, damit alle europäischen EinwohnerInnen mehr als nur ihre eigene Muttersprache können und im Idealfall sogar ihre eigene Muttersprache und zwei Fremdsprachen sprechen, lesen und verstehen können (vgl. Rat der Europäischen Union 2014, 27). Mit anderen Worten heißt das Ziel auch „Muttersprache plus zwei“ (vgl. ebd.; Agirdag 2015, 68). Damit sollte der Fremdspracherwerb einen wichtigeren Stellenwert in den europäischen Schulsystemen bekommen. Fremdspracherwerb ist aber ein dauerhafter und intensiver Prozess und das führt dazu, dass im Moment nur wenige europäische BürgerInnen mehr als zwei Fremdsprachen lernen (vgl. Behrend 2016, 2). Deswegen ist die Förderung der Mehrsprachigkeitspolitik nicht nur Ziel der europäischen Sprachenpolitik, sondern auch Ziel der Fremdsprachenforschung, bei der Mehrsprachigkeit ein vielerforschtes Thema ist (vgl. ebd.). Viele Studien der Fremdsprachenforschung haben gezeigt, dass Vorkenntnisse bereits gelernter Sprachen einen positiven Einfluss auf dem Erwerb einer Fremdsprache haben und insbesondere auf die rezeptiven Fähigkeiten (vgl. ebd., 3).

Zur rezeptiven Mehrsprachigkeit zählen die Teilfertigkeiten Lese- und Hörverstehen in Fremdsprachen und hiermit wird die Basis für einen weiteren Erwerb der produktiven Fertigkeiten gelegt (vgl. Zeevaert und Ten Thije 2007, 1). Mithilfe von den rezeptiven Fertigkeiten kann man an Kommunikationssituationen teilnehmen und sich gegenseitig verstehen, auch wenn eine andere Sprache zurückgesprochen wird (vgl. ebd.). Verschiedene Sprachen kann man bereits verstehen, auch wenn er sie nicht strukturell gelernt hat. Das kommt dadurch, dass man auf seine bereits erworbenen rezeptiven Sprachkompetenzen zurückgreifen kann (vgl. Ten Thije 2019, 329) und diese beim Verstehen anwenden kann.

Obwohl Mehrsprachigkeit in Europa und in den Niederlanden tatsächlich ein vielvorkommendes Phänomen ist, gibt es an niederländischen Grundschulen noch relativ wenig Aufmerksamkeit für dieses Thema. Heutzutage wird die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Unterricht eher noch als ein Problem gesehen, weil Lehrkräfte Mehrsprachigkeit meistens als ein Hindernis für einen positiven Schulerfolg betrachten (vgl. Van Avermaet 2015, 6). Über Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen als die

Unterrichtssprache, wird häufig gedacht, dass sie Sprachprobleme entwickeln würden (vgl. Bredthauer und Engfer 2016, 13), aber das muss nicht unbedingt so sein. Die mehrsprachigen SchülerInnen können alle Vorkenntnisse ihrer bereits gelernten Sprachen beim Verstehen einer Fremdsprache anwenden. Auf diese Weise können sie von ihren Vorkenntnissen profitieren und kann die Mehrsprachigkeit sogar als Vorteil betrachtet werden (vgl. ebd., 2). Wenn die EU ihr „Muttersprache plus zwei“-Ziel erreichen möchte, sollte sowohl der Fremdspracherwerb als auch die Mehrsprachigkeit einen wichtigeren Stellenwert im Schulsystem bekommen. An niederländischen Sekundarschulen bekommen SchülerInnen die Möglichkeit, unterschiedliche Fremdsprachen zu lernen, wie z.B. Englisch, Altgriechisch und mittlerweile manchmal auch Spanisch oder sogar Arabisch. Diese Möglichkeiten zum Fremdspracherwerb sind in der Grundschule geringer, weil häufig nur Englisch angeboten wird. Aber wenn Schulen mehrere Fremdsprachen im Curriculum integriert haben, können die Kinder auch die Sprachen Deutsch oder Französisch in der Grundschule lernen.

Um deutlich zu machen, dass Mehrsprachigkeit sehr wichtig im heutigen Europa ist und einen wichtigeren Stellenwert in den Unterrichtssystemen bekommen sollte, ist das Projekt „You understand already“ zum Thema rezeptive Mehrsprachigkeit an niederländischen Grundschulen entwickelt worden. Das Projekt besteht derzeit aus einer Unterrichtsreihe von zwei Lektionen, in denen die SchülerInnen über das Thema Mehrsprachigkeit mittels Erklärungsvideos und Aufgaben rezeptiver Art lernen. Mit dieser Studie soll herausgefunden werden, welchen Kriterien das Material zur rezeptiven Mehrsprachigkeit entsprechen sollten und inwiefern das Material den Kriterien auch tatsächlich entspricht. Mit der Beantwortung folgender Forschungsfrage trägt diese Studie zu neuen Erkenntnissen in Bezug auf Lehrmaterial der rezeptiven Mehrsprachigkeit an niederländischen Grundschulen bei. Die Forschungsfrage dieser Studie lautet daher:

„Welchen Kriterien sollten Materialien für rezeptive Mehrsprachigkeit an niederländischen Grundschulen in der 6. bis 8. Klasse entsprechen?“

Zunächst wird diese Studie im 2. Kapitel in den Forschungsstand eingebettet. In diesem Kapitel wird der theoretische Hintergrund besprochen, in dem die Themen (rezeptive) Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit im niederländischen Curriculum erklärt werden. Außerdem werden in diesem Kapitel didaktisch-methodische Kriterien vorgestellt. Darauf folgend wird im 3. Kapitel das forschungsmethodologische Vorgehen beschrieben, in dem die Zielgruppe, das Projekt und die Lernziele beschrieben werden. Auch wird das entwickelte Forschungsinstrument vorgestellt und argumentativ begründet. Danach werden im 4. Kapitel die Resultate der Analyse erörtert und im 5. Kapitel kritisch diskutiert. Letztendlich schließt die Studie im 6. Kapitel mit dem Fazit und Ausblick ab.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Begriffsbestimmung

In diesem Kapitel wird der theoretische Rahmen für diese Studie anhand der wichtigsten Begriffe und Themen der Forschungsfrage erwähnt und erläutert. Sowohl die Begriffe Mehrsprachigkeit und rezeptive Mehrsprachigkeit als auch empirische Forschung zur Mehrsprachigkeit im niederländischen Schulsystem bilden die Basis für diese Studie und werden deswegen zuerst näher erklärt.

2.1.1. Mehrsprachigkeit

Alle Sprachen, die man kennt, sind miteinander verbunden, aber trotzdem lernt man einzelne separate Sprachen. Diese Idee, dass alle Sprachen miteinander verbunden sind, wird auch *multicompetence* genannt (vgl. Duarte und Günther van der Meij 2018, 26). Der Begriff *multicompetence* von Vivian Cook (2003) erklärt, dass alle erworbenen Sprachen ein Gesamtsystem im Gehirn eines Menschen bilden und keine isolierten Systeme (vgl. ebd.). Obwohl die Niederlande eine mehrsprachige Gesellschaft ist, wird häufig noch einsprachig gedacht. Das stört der Spracherwerb (vgl. Van Beuningen und Polisenska 2019, 25-26; Van Avermaet 2015, 9). Laut Bredthauer & Engfer (2016) ist man mehrsprachig, wenn man über ein Repertoire verfügt, mit dem mehrere Sprachen, sowohl schriftlich als auch mündlich, in verschiedenen alltäglichen Situationen verwendet werden können. Diese Definition wird auch von Riehl (2014) bestätigt, weil bei ihrer Definition von Mehrsprachigkeit auch mehrere Sprachen in verschiedenen Kontexten in Kontakt miteinander treten (vgl. Riehl 2014, 9). Das sprachliche Repertoire wird in diesem Kontext wie ein Gesamtsystem gesehen, in dem alle Sprachen miteinander verbunden sind.

Bei Mehrsprachigkeit geht es nicht um „die sprachliche Genauigkeit und das Erreichen von *near-nativeness*“ (Behrend 2016, 19) in den jeweiligen Sprachen, sondern eher um den Erwerb der Teilkompetenzen der Fremdsprachen (wie Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben), weil man mit diesen Kompetenzen an Kommunikationssituationen teilnehmen kann. Diese Aussage wird auch von Tracy (2014) bestätigt. Häufig verwenden Personen unbewusst verschiedene kommunikative Fähigkeiten, die ihnen beim Verständnis einer anderen Sprache helfen. Diese kommunikativen Fähigkeiten können alle Sprachen oder Sprachvarietäten sein, die sie (einigermaßen) kennen, und es können auch Kommunikationsstrategien sein (vgl. Backus et al. 2013, 188). Zu dieser Aussage wird der Begriff *Inclusive Multilingualism* eingeführt und dieser Begriff heißt, dass die meisten BenutzerInnen einer Fremdsprache die bestimmten Sprachen nicht komplett erworben haben und somit keine *native-speakers* in der Sprache sind. In diesem Fall ist das aber auch nicht wichtig, denn bei *Inclusive Multilingualism* ist die effektive Kommunikation, die sich aus dem

jeweiligen Kontext ergibt, wichtig (vgl. ebd., 189). Das wichtigste Element bei *Inclusive Multilingualism* ist die Fähigkeit, dass man in verschiedenen Sprachen und in verschiedenen alltäglichen Situationen kommunizieren kann, auch wenn die Sprachen nicht perfekt erworben sind.

Für die Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit gibt es den CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*). Dieser Referenzrahmen ist Teil des Zieles der EU und wird für inklusiven Unterricht aller europäischen EinwohnerInnen eingesetzt (vgl. CEFR 2018, 23). Im CEFR-Kompandium-Band werden die Niveaustufen (A1-C2) von Sprachen beschrieben. Die zu erreichenden Ziele des Spracherwerbs werden anhand ‚can-do-statements‘ beschrieben, d.h., dass die LernerInnen zeigen müssen, dass sie die ‚can-do-statements‘ beherrschen und anwenden können und somit das bestimmte Sprachniveau beherrschen. Die ‚can-do-statements‘ richten sich auf die Fähigkeiten, die der bzw. die LernerIn in einer bestimmten Sprache bereits hat. Deswegen wird der CEFR häufig als Basis für die Entwicklung von Curricula oder Lehrwerken verwendet, weil die ‚can-do-statements‘ auf die Realität basiert sind und die LernerInnen auf diese Weise auch mit authentischem Lehrmaterial arbeiten (vgl. ebd., 26). Außerdem wird der CEFR europaweit verwendet und deswegen kann man mithilfe des CEFRs transparent über den Spracherwerb aller europäischen BürgerInnen kommunizieren (vgl. ebd., 25). Der CEFR macht einen Unterschied zwischen den Begriffen *multilingualism* und *plurilingualism*. *Multilingualism* wird als die Koexistenz verschiedener Sprachen auf soziale und individuelle Ebene bezeichnet und *plurilingualism* als ein dynamisches und sprachliches Repertoire eines einzelnen Lerner bzw. einer einzelnen Lernerin (vgl. ebd., 28) Auch der CEFR-Kompandium-Band (2018) bestätigt, dass unterschiedliche Sprachen nicht in separaten Bereichen im Gehirn abgespeichert werden, sondern eher eine kommunikative Kompetenz bilden, in der Wissen und Erfahrung verschiedener Sprachen in Kontakt miteinander treten und interagieren. Für die plurilinguale Kompetenz sollte man einige Fähigkeiten beherrschen und diese sind wie folgt formuliert (ebd., 28):

1. [to] switch from one language or dialect (or variety) to another;
2. [to] express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another;
3. [to] call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text;
4. [to] recognize words from a common international store in a new guise;
5. [to] mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even with only a slight knowledge oneself;

6. [to] bring the whole of one's linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression;
7. [to] exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.).

Die Fähigkeiten der plurilingualen Kompetenz sind für die rezeptiven Fähigkeiten wichtig, weil man ohne das Verständnis einer anderen Sprache einander in der Interaktion nicht verstehen kann und man ohne sprachliches Wissen mehrerer Sprachen keine unbekannt Wörter erkennen und Texte verstehen kann. Um einiges plurilinguales Verstehen zu haben, sollte man das niedrigste Sprachniveau (A1) beherrschen, weil man sonst die Aktivitäten des plurilingualen Verstehens, wie z.B. die rezeptive Fähigkeit: das Verstehen einer anderen Sprache mit seinem sprachlichen Repertoire, nicht ausüben kann (vgl. ebd., 53). Zusammenfassend kann man sagen, dass der plurilinguale Ansatz verschiedene Sprachen nicht separat im Gehirn speichert, sondern alle Kenntnisse und Erfahrungen verschiedener Sprachen in einer kommunikativen Kompetenz entwickelt, in der die Sprachen miteinander in Kontakt treten und miteinander interagieren (vgl. ebd., 157). Diese Sichtweise ist auch die heutige Sichtweise für den mehrsprachigen Unterricht, weil alle SchülerInnen ein sprachliches Repertoire entwickeln sollen, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten einen Stellenwert bekommen (vgl. ebd., 157).

In dieser Studie werden alle dieser Definitionen in Bezug auf Mehrsprachigkeit berücksichtigt und wie folgt zusammengefasst: Mit Mehrsprachigkeit wird ein sprachliches Repertoire im Gehirn gemeint, dass nicht aus verschiedenen isolierten Systemen besteht, sondern aus einem Gesamtsystem. Darüber hinaus liegt der Fokus bei Mehrsprachigkeit nicht auf dem kompletten Erwerb einer Fremdsprache, sondern eher auf die verschiedenen Teilkompetenzen, mit denen man in verschiedenen alltäglichen Situationen und in verschiedenen Sprachen kommunizieren kann.

2.1.2. Rezeptive Mehrsprachigkeit und Interkomprehension

Wenn eine Sprache gelernt wird, gibt es verschiedene Kompetenzen, die man lernt. Die Kompetenzen kann man in zwei unterschiedlichen Subkategorien einteilen, in den produktiven Kompetenzen und den rezeptiven Kompetenzen. Rezeptive Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die rezeptiven Kompetenzen und das sind die zwei Teilkompetenzen Leseverstehen und Hörverstehen (vgl. Behrend 2016, 17). Die rezeptiven Kompetenzen gehen den produktiven Kompetenzen voraus, weil Informationen bei den rezeptiven Kompetenzen erst rezipiert werden und danach können diese Informationen auch tatsächlich produziert werden. Die rezeptive Kompetenz bildet sozusagen die Basis für den Erwerb der produktiven Kompetenz (vgl. Behrend 2016, 30). Mit der rezeptiven Kompetenz können Personen sich in einer Gesprächssituation gegenseitig verstehen, auch wenn sie beide eine andere Sprache

sprechen (vgl. Zeevaert und Ten Thije 2007, 1). In diesem Fall haben die Personen aber nicht die Kenntnisse, in der jeweiligen Sprache zurück zu antworten. Im Gespräch können sie aber auf ihre eigenen rezeptiven Sprachkompetenzen zurückgreifen und das hat zur Folge, dass sie einander trotzdem gegenseitig verstehen können (vgl. Ten Thije 2019, 329). Das ist das Besondere der rezeptiven Mehrsprachigkeit: in Kommunikationssituationen einander verstehen, obwohl jede Person im Gespräch eine andere Sprache spricht (vgl. Behrend 2016, 17).

Diese gegenseitige Verständlichkeit wird auch Interkomprehension genannt (vgl. Backus 2013, 198; 2019, 329). Hufeisen und Marx (2014) fügen hinzu, dass Interkomprehension in erster Linie die rezeptive Mehrsprachigkeit zum Ziel hat, d.h. „eine Lese- und Verstehenskompetenz in verschiedenen miteinander verwandten Sprachen“ (Hufeisen und Marx 2014, 7). Rezeptive Mehrsprachigkeit bezieht sich deswegen nicht nur auf mehrsprachige Interaktionssituationen, in denen man sich gegenseitig verstehen kann, sondern auch auf mehrsprachige textuelle Situationen, in denen man z.B. einen Text in einer Fremdsprache liest und (teilweise) verstehen kann. Auch in solchen Fällen kann man auf seine rezeptiven Kompetenzen zurückgreifen, denn das Bekannte eines Textes kann man ausnutzen, um „syntaktische Strukturen, morphosyntaktische Regeln und unbekanntes Wortschatz zu durchleuchten und zu Bekanntem zu machen.“ (ebd., 8). Aber der Lese- und Verstehensprozess in einer Fremdsprache muss „erlernt und erprobt“ werden (ebd., 8) und der Prozess kann anstrengend oder kompliziert sein. Wenn man sich einem Text in einer unbekannten Sprache annähert, kann man meistens einige Merkmale eines Textes erkennen, wie z.B. einzelne Wörter (Kognaten), Bezeichnungen oder textuelle Formalien, wie den Titel (vgl. Hufeisen und Marx 2014, 9-10). Vorwissen über die Welt oder bestimmte Erfahrungen spielt eine große Rolle, weil man die Vorkenntnisse beim Textverständnis ausnutzen kann (vgl. ebd.). Außerdem spielt der Kontext eines Textes eine große Rolle, weil man aus dem Kontext einige Merkmale erkennen kann, wie z.B. Bilder oder Zahlen (vgl. ebd., 17). Auf diese Weise kann man sich mit einigen Hinweisen einem Text einer Fremdsprache annähern und versuchen, den Text im ersten Schritt zu verstehen. Hufeisen und Marx (2014) erklären Interkomprehension anhand der *sieben Siebe*. Mithilfe der *sieben Siebe* können LernerInnen „Bekanntes aus authentischen Texten in unbekanntem, aber nahverwandten Fremdsprachen“ erkennen (Behrend 2016, 37) und „ohne zu zögern, an einen Text heranzugehen und möglichst viele Informationen heraus zu sieben“ (Hufeisen und Marx 2014, 9). Auf diese Weise zeigen die *sieben Siebe*, dass LernerInnen manche Kenntnisse einer anderen Fremdsprache bereits haben, aber sich nicht bewusst davon sind. Mithilfe dieser sieben Siebe kann man sich einem Text rezeptiv annähern und bereits einigermaßen verstehen.

Ein Vorteil des Erwerbs der rezeptiven Kompetenzen in einer Fremdsprache ist, dass das Lernen dieser Kompetenzen leichter ist, wenn die Fremdsprache und die Muttersprache eine enge Verwandtschaft haben. Sowohl das Deutsche, das Niederländische als auch das Englische haben eine enge Verwandtschaft miteinander, weil sie alle zu den germanischen Sprachen zählen. Die germanischen Sprachen stammen aus dem Indoeuropäischen und das heißt, dass die germanischen Sprachen „die ersten Phasen der Entwicklung gemeinsam durchlaufen haben“ (Hufeisen und Marx 2014, 5). Das ist der Grund, dass BenutzerInnen germanischer Sprachen einander gut verstehen können, wenn jemand seine bzw. ihre eigene Sprache spricht. Kurz gesagt, wenn die Fremdsprache(n) und die Muttersprache einer Person eng miteinander verwandt sind, funktioniert die rezeptive Mehrsprachigkeit am besten (vgl. Behrend 2016, 27). Es ist in der Regel einfacher eine Fremdsprache zu verstehen als die Fremdsprache zu sprechen oder schreiben. Bei den produktiven Kompetenzen ist das Verstehen etwas schwieriger, weil man dafür bestimmte grammatische Regeln oder Satzstrukturen kennen muss. Im Vergleich zu den produktiven Kompetenzen sind die rezeptiven Kompetenzen in einer Fremdsprache über eine längere Zeit im Gedächtnis abgespeichert und daher auch länger abrufbar (vgl. ebd., 29). Die produktiven Kompetenzen sollte man stetig trainieren, sonst gehen die Fertigkeiten verloren, während die rezeptiven Kompetenzen, auch wenn sie in der Fremdsprache für längere Zeit nicht benutzt sind, einfacher abzurufen sind. Lutjeharms (2004) erklärt diese Aussage wie folgt:

„Für die Rezeption reicht im Prinzip Wiedererkennung der Form und Abruf der Bedeutung, für die Produktion muss beides abgerufen werden, wofür eine sehr viel stärkere Festigung des Wortes im Gedächtnis erforderlich ist.“ (Lutjeharms 2004, 58).

Für die Produktion wird mehr vom Gehirn erfordert, weil sowohl Bedeutung als Form abgerufen werden sollen. Weil man bei der Rezeption nichts produzieren muss, reicht die Wiedererkennung der Form aus. Die rezeptiven Kompetenzen einer Sprache bilden damit die Basis für den Erwerb der produktiven Kompetenzen einer Sprache, weil das Verstehen einer Sprache die Basis für Spracherwerb festlegt. Auf Basis der rezeptiven Kompetenzen, die man in einer Fremdsprache hat, kann man sich danach in den produktiven Kompetenzen weiterentwickeln (vgl. Behrend 2016, 30).

2.2. Mehrsprachigkeit im niederländischen Curriculum

2.2.1. Curriculum

Obwohl die Niederlande eine mehrsprachige Gesellschaft sind, richtet die niederländische Unterrichtspraxis sich im Moment vor allem auf die einsprachigen niederländischen SchülerInnen. Heutzutage wachsen viele SchülerInnen aber nicht mehr einsprachig auf, weil sie zu Hause eine andere oder zusätzliche Sprache als die niederländische Sprache sprechen

(vgl. Agirdag 2015, 67-68; vgl. Nederlof & Smit 2018, 5-6). Mit dieser einsprachigen Unterrichtspraxis können SchülerInnen ihre Sprache, die sie zu Hause sprechen, nicht in der Schule weiterentwickeln, obwohl ihre Kompetenzen in dieser Sprache die Lernerfolge auf eine positive Weise beeinflussen können (vgl. Coret-Bergstra und Nederlof 2021). Agirdag (2015) schreibt, dass alle niederländischen Grundschulen strukturell bis zu 15% der Unterrichtsstunden die Unterrichtssprache auf Englisch, Französisch oder Deutsch verwenden dürfen. Auf diese Weise können die SchülerInnen sich bereits mit einer oder mehreren Fremdsprache(n) während des Primarunterrichts beschäftigen. Wenn junge Kinder bereits in der Grundschule mehr als eine Sprache lernen, sind sie sehr bewusst mit Sprachverständnis beschäftigt und lernen sie mit den Unterschieden zwischen verschiedenen Sprachen umzugehen (vgl. ebd., 69). Viele Studien zeigen aber, dass es im Moment vor allem Englisch ist, das an Grundschulen unterrichtet wird und weniger Deutsch oder Französisch (vgl. Backus et al. 2013, 183). Wenn Kinder in der Grundschule mehrsprachigen Unterricht bekommen, und in diesem Fall nicht nur die klassischen Modernen Fremdsprachen, sondern auch Sprachen, die die Kinder zu Hause sprechen, und damit mehrsprachig aufwachsen, hat das auf lange Sicht auch Vorteile für den niederländischen Staat, weil Mehrsprachigkeit kognitiven, wirtschaftlichen und sozialen Mehrwert bietet (vgl. Agirdag 2015, 69). Im Moment wird aber von den Vorteilen der Mehrsprachigkeit im Primarunterricht noch nicht profitiert. Um die Realität der Welt besser im Grundschulcurriculum abzubilden, ist es wichtig, dass das Thema Mehrsprachigkeit im Primarunterricht einen wichtigeren Stellenwert im Curriculum bekommt.

Wie bereits benannt worden ist, ist Englisch seit 1986 als obligatorisches Fach im niederländischen Curriculum des Primarunterrichts festgelegt worden (Rijksoverheid o.J.) und deswegen gibt es für den Englischunterricht Lernziele. Die Lernziele für das Fach Englisch im niederländischen Primarunterricht sind wie folgt formuliert:

1. Kerndoel 13: De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.
2. Kerndoel 14: De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.
3. Kerndoel 15: De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.
4. Kerndoel 16: De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek (Rose 2016, 7).

Diese Lernziele sind knapp und bündig beschrieben und richten sich nicht auf bestimmte Sprachniveaus. Die SchülerInnen verlassen die Grundschule deswegen nicht mit einem

bestimmten GER-Sprachniveau (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) auf Englisch. Die Lernziele sind noch weiter in „Zwischenzielen“ (vgl. leerplaninbeeld.slo.nl) verteilt und werden auf diese Weise noch weiter erklärt. Vor allem Lernziel 13 richtet sich auf die rezeptiven Kompetenzen, weil die SchülerInnen bei diesem Lernziel das Hör- und Leseverstehen trainieren. Für die anderen zwei Fremdsprachen, Deutsch und Französisch, die im Primarunterricht angeboten werden können, gibt es keine offiziellen Lernziele, weil diese Fächer keine obligatorischen Fächer im Curriculum des niederländischen Primarunterrichts sind. Mehrsprachigkeit wird hier auch nicht angesprochen, obwohl das Thema in den niederländischen Gesetzen für Grund- und Sekundarschule einigermaßen eingebettet ist. Im Gesetz für Primarunterricht heißt Artikel 9, lid 13 wie folgt:

Het onderwijs wordt gegeven in het Nederlands. Daar waar naast de Nederlandse taal, de Friese taal of een streektaal in levend gebruik is, kan de Friese taal of de streektaal mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt. Voor de opvang in en de aansluiting bij het Nederlandse onderwijs van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond kan de taal van het land van oorsprong mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt, overeenkomstig een door het bevoegd gezag vastgestelde gedragscode. (Wet op het primair onderwijs, o.J.)

Obwohl es dieses Gesetz für den Primarunterricht gibt, das schreibt, dass die Sprachen der SchülerInnen eines nicht-niederländischen kulturellen Hintergrunds als Unterrichtssprache verwendet werden können, wird im Curriculum der Grundschulen das Thema nicht aufgegriffen. Es wäre sinnvoll, etwas mit Mehrsprachigkeit an Grundschulen zu machen, weil Kompetenzen und Fertigkeiten in einer bereits erworbenen Sprache in einer anderen Sprache übertragen werden können.

Nederlof und Smit (2018) erwähnen einige Empfehlungen in Bezug auf die Integration von Mehrsprachigkeit im niederländischen Curriculum. Um Mehrsprachigkeit im Klassenraum sichtbar zu machen, können Lehrkräfte am Anfang des Jahres mit den SchülerInnen zusammen ein Sprachportrait erstellen. Mit Sprachportraits können die Kinder zeichnen, welche Sprachen sie kennen und auch wie häufig sie diese Sprachen in ihrem Alltag verwenden. Die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit spielt hierzu eine wichtige Rolle, weil Mehrsprachigkeit bei manchen Kindern Teil ihrer Identität ist (vgl. Nederlof und Smit 2018, 12). Sowohl Lehrkräfte als SchülerInnen sollen diese positive Einstellung entwickeln müssen, sodass eine offene Einstellung gegenüber dem Thema entsteht. Die Sprachen, die die SchülerInnen zu Hause sprechen, sollen eine explizite Stelle im Curriculum bekommen, sodass deutlich wird, dass Mehrsprachigkeit nicht nur in der

niederländischen Gesellschaft der Normalfall ist, sondern auch im niederländischen Unterrichtssystem (vgl. ebd.).

2.2.2. Empirische Forschung zur Mehrsprachigkeit im niederländischen Schulsystem

Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis wird im Moment häufig als ein Problem gesehen. Wenn Kinder zu Hause eine andere Sprache sprechen als die Unterrichtssprache an der Schule, wird häufig davon ausgegangen, dass die Kinder Sprachprobleme haben (vgl. Van Avermaet 2015, 1-2). Dieser Gedanke wird auch einsprachiges Denken genannt: die Mehrsprachigkeit der Kinder als Problem sehen und den Gebrauch nur einer Sprache bzw. der Unterrichtssprache im Unterricht fördern (vgl. ebd.). Um Mehrsprachigkeit einen angemessenen Stellenwert im Curriculum zu bieten, sollten diese einsprachigen Einstellungen gegenüber dem Thema sich verändern.

Zusätzlich gibt es auch noch eine Korrelation zwischen einsprachigem Denken und dem Vertrauen der Lehrkräfte in ihren mehrsprachigen SchülerInnen. Wenn man sehr einsprachig denkt, ist das Vertrauen in mehrsprachigen SchülerInnen weniger stark (vgl. ebd.). Der Grund für das einsprachige Denken ist, dass Lehrkräfte befürchten, dass mehrsprachiger Unterricht ein Hindernis für den erfolgreichen Erwerb der niederländischen Sprache ist (vgl. ebd., 1). Kinder, die zu Hause kein Niederländisch sprechen, sollten in der Schule ganz viel Input der niederländischen Sprache bekommen, d.h. ganz viel Niederländisch hören und sprechen, sodass sie diese Sprache schnell erwerben (vgl. ebd.). Aber beim Erwerb der niederländischen Sprache ist die Qualität der Sprache der entscheidende Faktor für den erfolgreichen Erwerb und nicht so sehr die Quantität der Sprache (vgl. Nederlof und Smit 2018, 7; vgl. Van Beuningen und Polisenska 2019, 31). Ein reichhaltiges Sprachangebot und gute Interaktionen in der niederländischen Sprache sind wichtiger als die Anzahl der Stunden, die die Kinder Niederländisch sprechen. Außerdem schließt das einsprachige Denken nicht zu der Vielfalt der Sprachen im Klassenraum an und erschwert es eher das Wohlbefinden und die Lernerfolge der SchülerInnen (vgl. Nederlof und Smit 2018, 7). Das Ansprechen des bereits anwesenden Sprachrepertoires der SchülerInnen sollte den Erwerb einer Fremdsprache eher stimulieren als erschweren, weil bereits gelernte Strategien und Fertigkeiten einer erworbenen Sprache auch in einer anderen Sprache vermittelt werden können (vgl. Van Beuningen und Polisenska 2019, 25-26). Aus diesen Gründen kann man schließen, dass Lehrkräfte keine Hindernisse bei Lernerfolgen befürchten sollten, aber eher die Möglichkeit, Mehrsprachigkeit im Unterrichtssystem zu integrieren, nützen sollten.

Wenn Lehrkräfte das Thema Mehrsprachigkeit in Bezug auf ihren Unterricht in Betracht nehmen, werden hauptsächlich die verschiedenen Fremdsprachen, die an der Schule unterrichtet werden, gemeint. Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Fremdsprachen und

der niederländischen Sprache werden vor allem in Bezug auf das Thema Satzstruktur im Unterricht integriert (vgl. Van Beuningen und Polisenska 2019, 33). Auch werden die SchülerInnen häufig stimuliert, um Wortbedeutungen mittels Kenntnisse der gelernten Fremdsprachen herauszufinden (vgl. ebd.). Lehrkräfte geben aber an, dass sie für Mehrsprachigkeitsunterricht nicht gut genug ausgebildet sind und häufig wird auch gedacht, dass es notwendig ist, alle Sprachen zu beherrschen, obwohl Studien zeigen, dass das nicht der Fall ist (vgl. Nederlof und Smit 2018, 7; Bredthauer und Engfer 2016, 5). Von den Lehrkräften wird nur eine offene Einstellung gegenüber dem Thema Mehrsprachigkeit erlangt und das Stimulieren ihrer SchülerInnen, um ihr sprachliches Repertoire im Unterricht einzusetzen.

2.3. Didaktisch-methodische Kriterien

Das *Holistic Model for Multilingualism in Education* erwähnt verschiedene Ansätze zum Sprachverständnis: die Anerkennung verschiedener Sprachen als offizielle Unterrichtssprachen (vgl. Duarte und Günther van der Meij 2018, 24; vgl. Szubko-Sitarek 2015, 10-12). Das Modell bezieht sich auf Einstellung, Wissen und Kompetenzen gegenüber bzw. von Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte und SchülerInnen. Das Ziel des Modells ist, dass ein breit mehrsprachiger Ansatz im Unterrichtsraum kreiert wird. Das Erreichen dieses Zieles wird ermöglicht, wenn Schulen eine holistische Perspektive zu mehrsprachigen Kindern und ihren Sprachen entwickeln, und d.h., dass das ganze sprachliche Repertoire der SchülerInnen im Unterricht berücksichtigt werden soll (vgl. Duarte und Günther van der Meij 2018, 26). Hierzu sollte man den Begriff *multicompetence* von Vivian Cook (2004) wieder in Betracht nehmen, weil alle erworbenen Sprachen ein Gesamtsystem im Gehirn eines Menschen bilden und in Kontakt miteinander treten. Mit dem Einsatz des sprachlichen Repertoires im Unterricht entsteht ein mehrsprachiges Unterrichtskonzept.

Bild 1 zeigt das holistische Modell mit den verschiedenen Ansätzen von Duarte und Günther van der Meij (2018). Der erste Ansatz, *language awareness*, beschreibt die Existenz verschiedener Sprachen und Dialekte im Klassenraum und die Rolle dieser Sprachen und der sprachlichen Diversität in der Gesellschaft. Das Ziel von *language awareness* ist das Entwickeln einer positiven Einstellung gegenüber Sprachenlernen und sprachlicher und kultureller Diversität (vgl. ebd. 29). Der zweite Ansatz, *language comparison*, beschreibt wie Sprachen als Systeme, wie z.B. Grammatik, funktionieren, indem sie spezifische Merkmale zwischen Sprachen vergleichen. Das Ziel ist metalinguistisches Wissen entwickeln (vgl. ebd.). Der dritte Ansatz, *receptive multilingualism*, fördert die Kommunikation in verschiedenen, aber typologisch ähnlichen Sprachen zur Steigerung rezeptiver Fähigkeiten (vgl. ebd.). Der vierte Ansatz, *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, fokussiert auf die Vermittlung des inhaltlichen Wissens mittels einer Fremdsprache (vgl. ebd.). Der letzte Ansatz, *Immersion*,

fördert den Gebrauch der Fremdsprachen im Unterricht (vgl. ebd.). Die verschiedenen Ansätze laufen vom Wissen bis zum Gebrauch der Unterrichtssprache. Weiterhin wird im Bild pro Ansatz erklärt, um welche Sprachen es geht und für wen der Ansatz gemeint ist.

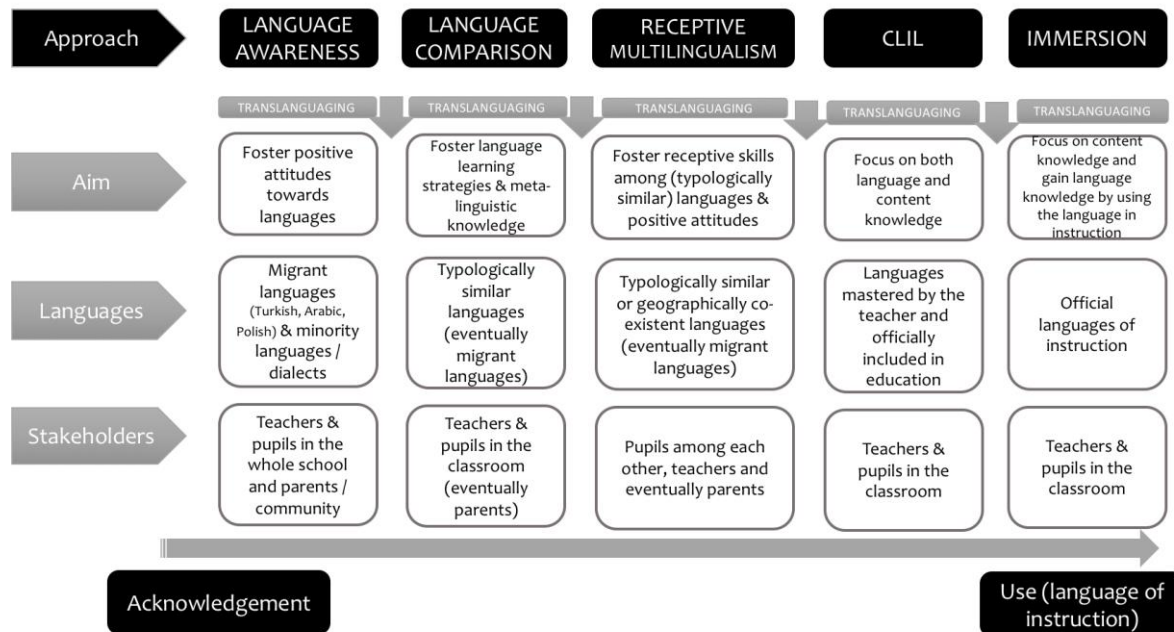


Bild 1. Holistic Model for Multilingualism in Education (Duarte und Günther van der Meij 2018, 29).

Wenn man sich laut Hufeisen und Marx (2014) einer Sprache rezeptiv annähert, können die *sieben Siebe* dabei helfen. Jedes Sieb ist wichtig für die Entwicklung des Textverständnisses aller LernerInnen, weil es Schritt für Schritt den Erwerb erklären kann. 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). Die Siebe 1 bis 4 haben mit der Wortbedeutung zu tun und die Siebe 5 bis 7 mit der Bedeutung im Satz. Das Sieb der Kognaten fokussiert vor allem auf Internationalismen und Germanismen: Wörter, die mit nur geringen Veränderungen in allen germanischen Sprachen vorkommen (vgl. ebd. 11). Mit dem Sieb Lautentsprechungen werden Lexeme der Fremdsprachen gemeint, die in der Form nicht ganz mit der jeweiligen Sprache übereinstimmen, weil sie verschiedene Entwicklungsprozesse durchlaufen haben (vgl. ebd., 12), aber mit ein bisschen Anstrengung herzuleiten sind. Das Sieb Graphien und Aussprache hilft auch bei der Suche nach verwandten Wörtern, wenn man z.B. weiß, wie manche Vokale und Konsonanten in einer Fremdsprache ausgesprochen werden und wie sie in der bereits bekannten Sprache ausgesprochen werden (vgl. ebd., 13). Beim Sieb Wortbildung wird v.a. auf die Präfixe und Suffixe fokussiert und zwischen Sprachen verglichen (vgl. ebd.). Das Sieb Funktionswörter richtet sich auf Textverbindungselemente und können zwischen verschiedenen Sprachen verglichen werden (vgl. ebd., 14). Mit Kenntnissen

von der eigenen Muttersprache kann man mit dem Sieb Morphosyntax einige Formen, wie die Konjugationsform und Komparationsform, in anderen Sprachen entdecken (vgl. ebd., 15). Letztendlich beim Sieb Syntax kann man die Satzstrukturen germanischer Sprachen mittels seiner eigenen Vorkenntnisse miteinander vergleichen (vgl. ebd., 16). Im Rahmen dieser Studie wird vor allem auf die Siebe der Kognaten, Lautentsprechungen und Wortbildung fokussiert und diese werden deswegen noch kurz näher erwähnt. Kognaten sind Wörter mit gleicher Herkunft, die in verschiedenen Sprachen ähnliche Formen und Bedeutungen haben. Mithilfe dieser Kognaten hat man einen Vorteil beim Lesen und Verstehen eines Textes in unbekanntem Sprachen, weil er bereits einiges erkennen kann (vgl. Hufeisen und Marx 2014, 24). „Kenntnisse einer anderen germanischen Sprache neben dem Deutschen unterstützen die Worterkennung in den anderen Sprachen daher sehr.“ (Hufeisen und Marx 2014, 49). Lautentsprechungen sind äquivalente Laute in verwandten Sprachen, wie z.B. bei Deutsch-Niederländisch die Laute *ch* und *k* (*kochen* – *koken*) (vgl. ebd. 41). Das Sieb Wortbildung kann aus Komposition oder aus Derivation bestehen. Komposita sind Zusammensetzungen von zwei Wörtern, wie z.B. Schlaf + Zimmer ist Schlafzimmer (vgl. ebd., 90). Bei Derivation wird einem Lexem ein Präfix oder Suffix angehängt und dadurch können die Wortbedeutungen verändern (vgl. ebd., 91-92).

Im CEFR-Kompendium-Band (2018) wird bei der plurilingualistischen Kompetenz einige Lernziele beschrieben, die man beim GER-Sprachniveau A1 und A2 erreichen sollte. Diese Lernziele richten sich vor allem auf die rezeptiven Fertigkeiten, wie das Erkennen von Internationalismen und verwandten Wörtern in verschiedenen Sprachen und das Verstehen eines Textes mittels seiner eigenen Vorkenntnisse und des Kontexts des Textes (vgl. CEFR 2018, 160). Im Primarunterricht sollen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht nicht „einzeln und isoliert erworben werden“ (Kultusministerkonferenz 2013, 5), sondern in bedeutungsvollen Kontexten und Lernsituationen. Auf diese Weise lernen die SchülerInnen keine expliziten Regeln, sondern auf eine implizite Art und Weise mittels verschiedener Inhalte. Wenn die Lernsituationen sich auf lebensnahe und authentische Aufgaben bestimmen, können die Kinder sich hier besser hineinsetzen und die Aufgaben schneller verstehen (vgl. ebd.). Deswegen sollte der Input vielfältig und inhaltlich bedeutsam sein, „um fremdsprachliche Kompetenzen zu entwickeln“ (Kultusministerkonferenz 2013).

3. Forschungsmethodologisches Vorgehen

In den folgenden Abschnitten wird die Methode der Studie vorgestellt. Zuerst wird die Zielgruppe des Projekts und die Projektbeschreibung beschrieben. Danach werden die Lernziele des Projekts dargestellt. Darauf folgend wird das Forschungsinstrument, das für die Lehrmaterialanalyse entwickelt worden ist, das Analysemodell, vorgestellt und begründet.

3.1. Zielgruppe und Projektbeschreibung „You understand already“

3.1.1. Zielgruppe

Die Zielgruppe des Projekts sind niederländische Grundschul Kinder in der 6. – 8. Klasse des niederländischen Schulsystems (im deutschen Schulsystem Jahrgangsstufen 4 bis 6). Für die niederländischen Grundschulen gibt es vom Staat aus allgemeine Lernziele, die die Schulen anstreben sollten. Diese Lernziele werden im „Kerndoelenboekje basisonderwijs“ vom Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006) beschrieben. Die Lernziele sind:

- Die SchülerInnen lernen Strategien zu erkennen, zu formulieren, anzuwenden und zu beurteilen.
- Die SchülerInnen lernen linguistische Prinzipien, wie das Erkennen des Subjekts und Prädikats.
- Die SchülerInnen erwerben einen adäquaten Wortschatz und mehrere Strategien für das Verstehen unbekannter Wörter. Unter ‚Wortschatz‘ werden auch Begriffe gemeint, die SchülerInnen verwenden können, über Sprache nachzudenken und zu kommunizieren.
- Die SchülerInnen lernen Informationen in informativen und instruktiven Texten zu erkennen, wie z.B. in Schemata, Tabellen und digitalen Quellen.
- Die SchülerInnen lernen Informationen über einfache Themen zu fragen oder geben und sie entwickeln eine Einstellung, mit der sie sich in der jeweiligen Sprache ausdrücken trauen (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2006, 17-19).

Die Lernziele fangen mit rezeptiven Kompetenzen (erkennen, verstehen, etc.) an und die produktiven Kompetenzen kommen danach (verwenden, fragen, etc.). Auch hier wird die Basis für Spracherwerb mit den rezeptiven Kompetenzen vorausgesetzt. Diesen Aufbau kann man mit der Taxonomie von Bloom erklären. Mit dieser Taxonomie kann man verschiedene Kenntnisstufen mit Lernzielen verbinden (vgl. Kwakernaak 2013, 14). Die Bereiche in der Taxonomie fangen bei ‚sich etwas merken‘ an und enden mit ‚etwas kreieren‘. Insgesamt gibt es sieben Bereiche und für diese Studie sind die ersten zwei Bereiche, ‚sich etwas merken‘ und ‚verstehen‘, am wichtigsten, weil diese sich auf das Erkennen, Wiederaufgreifen, Interpretieren, Klassifizieren und Vergleichen richten (vgl. ebd., 15).

3.1.2. Projektbeschreibung

Dieser Abschnitt bezieht sich auf die Lehreranleitung des Projekts „You understand already“, die im Anhang 1 zu finden ist. Das Ziel des Projekts ist, SchülerInnen der Oberstufe niederländischer Grundschulen bewusst zu machen, dass sie in einer mehrsprachigen Gesellschaft aufwachsen und deshalb all ihre (mehr)sprachigen Kenntnisse und Fertigkeiten im Alltag verwenden können. Die Kinder lernen universelle, sprachübergreifende und sprachspezifische Strategien und linguistische Prinzipien, mit denen sie unbekannte Sprachen in authentischen Situationen verstehen können. Sowohl klassische Moderne Fremdsprachen als auch Sprachen, die zu Hause gesprochen werden, werden im Lehrmaterial integriert und damit wird die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber allen Sprachen gefördert.

Das Korpus besteht aus zwei Lektionen. Die erste Lektion, „Vreemde talen leren begrijpen“, besteht aus einem Video mit einem Skript, in dem das Thema erklärt wird, und Informationen mit dazugehörigen Aufgaben über das Thema gegeben werden. In dieser Lektion werden v.a. Kenntnisse über Mehrsprachigkeit in der niederländischen Gesellschaft dargestellt und es werden universelle Strategien bezüglich unbekannter Sprachen vorgestellt. Die zweite Lektion, „Duits – begrijp je sowieso“, fokussiert auf das Verständnis der Kenntnisse und Strategien der deutschen Sprache. Auch diese Lektion besteht aus einem Video mit einem Skript und verschiedenen Aufgaben. Die Lehrmaterialanalyse richtet sich sowohl auf das Video und Skript als auch auf die Aufgaben der Lektionen. Die Aufgaben des Lehrmaterials sind auf rezeptive Mehrsprachigkeit basiert, d.h., dass es Aufgaben für das Sprachverständnis gibt und diese Aufgaben fokussieren vor allem auf das Bewusstwerden von Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen. In den Aufgaben werden verschiedene Sprachen verwendet, wie z.B. die klassischen Modernen Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch, aber auch andere Sprachen wie Polnisch, Türkisch und Papiamentu. Die Kinder beschäftigen sich auf diese Weise mit verschiedenen Sprachen.

Für eine ausführliche Beschreibung des Projekts, siehe Anhang 1: Unveröffentlichte Lehreranleitung.

3.1.3. Lernziele des Projekts „You understand already“

Die Lernziele findet man in den Lehreranleitungen des Projekts (s. Anhang 1 und 2). Es gibt für beide Lektionen ein allgemeines Lernziel und darauffolgend gibt es spezifische Lernziele. Für Lektion 1, „Vreemde talen leren begrijpen“, ist das allgemeine Lernziel:

- Die SchülerInnen verfügen am Ende der ersten Lektion über Kenntnisse des Themas „Sprache“ und „Mehrsprachigkeit im Allgemeinen“ und können diese Kenntnisse im Nachhinein in ihrem Alltag anwenden.

Die spezifischen Lernziele der ersten Lektion sind wie folgt formuliert:

- Die SchülerInnen können am Ende der ersten Lektion erkennen, dass Sprachen, die nah miteinander verwandt sind, sich auch mehr ähneln und deshalb zum Verständnis helfen können (Einleitung).
- Die SchülerInnen verstehen am Ende der ersten Lektion, dass unterschiedliche Sprachen auf die gleiche Weise funktionieren, z.B., dass sie Laute nachahmen (Onomatopöie verwenden), um Geräusche, wie Tiergeräusche, zu imitieren (Strategie 1).
- Die SchülerInnen können am Ende der ersten Lektion den paratextuellen und textuellen Kontext einer Nachricht berücksichtigen, um die Nachricht in der unbekanntem Sprache teilweise zu verstehen (Strategie 2).
- Die SchülerInnen können am Ende der ersten Lektion erkennen, dass viele Wörter in unterschiedlichen Sprachen gleich aussehen und auch die gleiche Bedeutung haben (Internationalismen) und diese dadurch einfacher verstehen (Strategie 3).
- Die SchülerInnen wissen am Ende der ersten Lektion, dass es unterschiedliche Gründe gibt, wieso Sprachen miteinander verwandt sind oder internationale Wörter miteinander teilen (Strategie 3).

Für Lektion 2, „Duits – begrijp je sowieso“ ist das allgemeine Lernziel:

- Die SchülerInnen verfügen am Ende der zweiten Lektion über Grundkenntnisse der deutschen Sprache und sie können diese Kenntnisse beim Verstehen deutscher Wörter und einfacher Aussagen in der deutschen Sprache anwenden, die in einem authentischen Kontext dargestellt werden.

Die spezifischen Lernziele der zweiten Lektion sind wie folgt formuliert:

- Die SchülerInnen wissen am Ende der zweiten Lektion die Bedeutung der deutschen Sprache in Europa und in den Niederlanden und verfügen über Grundverständnis der kulturellen Beziehungen zwischen Deutschland und den Niederlanden (Einleitung).
- Die SchülerInnen können die zweite Strategie aus der ersten Lektion „Kijk om je heen!“ bei authentischen Beispielen (z.B. Informationsschilder) deutschsprachiger Länder anwenden und auf Basis des textuellen und paratextuellen Kontexts verstehen.
- Die SchülerInnen verstehen am Ende der zweiten Lektion, dass die deutsche Sprache eng mit der niederländischen, afrikanischen, friesischen und englischen Sprache verwandt ist und dass deswegen viele Wörter sich in diesen Sprachen ähneln (Strategie 1).
- Die SchülerInnen können am Ende der zweiten Lektion Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Lautstrukturen niederländischer und deutscher Wörter

erkennen und können diese auf unbekannte deutsche Wörter anwenden, um die niederländischen Wörter zu erkennen und zu verstehen (Strategie 2).

- Die SchülerInnen erkennen am Ende der zweiten Lektion Ähnlichkeiten zwischen Wortstrukturen deutscher und niederländischer Wörter (Wortzusammensetzungen) und können diese Kenntnisse anwenden, um unbekannte deutsche Wörter zu entschlüsseln und zu verstehen (Strategie 3).

Die Lernziele können in das holistische Modell von Duarte und Günther van der Meij (2019) eingeteilt werden. Die Lernziele fokussieren v.a. auf das Erkennen, Verstehen und am Ende das Anwenden der gelernten Informationen rezeptiver Kompetenzen. Deswegen kann man die Lernziele in den ersten drei Ansätzen im holistischen Modell einteilen. Das sind die Ansätze: Sprachbewusstsein, Sprachvergleich und rezeptives Verständnis.

3.2. Forschungsinstrument: das Analysemodell

3.2.1. Das Modell zur Analyse des Lehrmaterials

Um die Lernziele des Projekts erreichen zu können, ist es wichtig, dass das Erklärungsvideo und die erstellten Aufgaben auch einigen Kriterien entsprechen, die mit den Lernzielen zusammenhängen. Die Literatur, die für die Erstellung des Analysemodells verwendet worden ist, ist der CEFR (Council of Europe 2018), vor allem mit dem Fokus auf die Lernziele des *Plurilingualismus*, das *Holistic Model for Multilingualism in Education* (Duarte und Günther van der Meij 2018) und *die sieben Siebe* (Hufeisen und Marx 2014). Zusammen bilden sie die Basis für das entwickelte Analysemodell.

Das Analysemodell besteht aus verschiedenen Ebenen. Das Lehrmaterial, das analysiert werden soll, besteht aus zwei Videos, einem Skript und einigen Aufgaben. Der erste Schritt bei der Analyse ist die Entscheidung, ob es um die Kommunikationsebene oder die sprachliche Ebene geht. Die Kommunikationsebene funktioniert für alle Sprachen, weil sie universeller ist. Deswegen wird sie zuerst im Modell erwähnt. Danach soll bestimmt werden, welcher Ansatz des holistischen Modells angesprochen wird: Sprachbewusstsein, Sprachvergleich oder das rezeptive Verständnis. Darauffolgend soll entschieden werden, welcher Aspekt bzw. welche Aspekte auf Kommunikationsebene und/oder die sprachliche Ebene erwähnt werden. Das können Kognaten, Lautentsprechungen, Wortbildung, Kontextwissen oder funktionales Wissen sein. Die Wortebene ist für Kinder sehr sinnvoll und deshalb werden zuerst die Kognaten auf sprachlicher Ebene im Analysemodell vorgestellt. Diese Wörter sind für die SchülerInnen am einfachsten zu erkennen. Erst danach folgen die Lautebene und die Ebene der Wortzusammensetzungen. Zuletzt soll noch entschieden werden, ob der Teil des Videos bzw. die jeweilige Aufgabe sich auf Kenntnisse oder Fertigkeit bezieht. Wenn diese Aspekte bestimmt sind, kann das Modell ausgefüllt werden.

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Bei der Kommunikationsebene steht allgemeines Wissen, wie Kontextwissen und funktionales Wissen zentral. Diese Ebenen sind von den Lernzielen des *Plurilinguismus* im CEFR-Kompendium-Band (2018) abgeleitet worden. Die Lernziele fokussieren auf verschiedene Teilbereiche und werden anhand der GER-Niveaus beschrieben. Für diese Studie wird v.a. auf die Niveaus A1 und A2 fokussiert. Die relevanten Lernziele beim Niveau A1 und A2 sind:

- Can recognise internationalisms and words common to different languages (e.g., Haus/hus/house) to:
 - o Deduce the meaning of simple signs and notices;
 - o Identify the probable message of a short, simple, written text.
- Can understand short, clearly written messages and instructions by piecing together what he/she understands from the versions in different languages (CEFR 2018, 160).

Bei der plurilinguistischen Kompetenz geht es um das Verwenden der eigenen Vorkenntnisse und/oder des Weltwissens, mit denen bzw. mit dem man sich unbekanntem Texten annähern kann (vgl. CEFR 2018, 160). Deshalb spielen das Kontextwissen und das funktionale Wissen eine wichtige Rolle. Danach soll bestimmt werden, ob bei der Aufgabe bzw. dem Teil des Videos Kenntnisse oder eine Fertigkeit angesprochen werden. Letztendlich soll entschieden werden, ob die Aufgabe bzw. der Teil des Videos sich mit Sprachbewusstsein, Sprachvergleich oder rezeptivem Verständnis beschäftigt. Diese Ansätze kommen aus dem

Holistic Model for Multilingualism in Education (Duarte und Günther van der Meij 2018). Sprachbewusstsein fokussiert v.a. auf das Bewusstmachen der Existenz verschiedener Sprachen in der Gesellschaft und das Fördern einer positiven Einstellung gegenüber unbekanntem Sprachen (vgl. ebd., 29). Sprachvergleich fokussiert v.a. auf den Vergleich spezifischer Merkmale zwischen Sprachen und hat als Ziel metalinguistisches Wissen zu entwickeln (vgl. ebd.). Rezeptives Verständnis fördert die Kommunikation in verschiedenen, aber typologisch ähnlichen Sprachen zur Steigerung rezeptiver Fähigkeiten (vgl. ebd.).

Bei der sprachlichen Ebene steht jeweils das Wort zentral. Diese Ebene kann man in den Ebenen Kognaten, Lautentsprechungen und Wortbildung einteilen. Diese Ebene basiert sich auf *die sieben Siebe* (Hufeisen und Marx 2014). Mit dem Sieb der Kognaten werden Wörter verschiedener Sprachen mit gleicher Herkunft gemeint (vgl. Hufeisen und Marx 2014, 23), die in verschiedenen Sprachen einige Ähnlichkeiten in Form und Bedeutung teilen. Man kann mithilfe seiner Muttersprache, aller bereits erworbenen Sprachen und allgemeinen Vorwissens häufig viele Informationen aus einzelnen unbekanntem Wörtern oder Texten in Fremdsprachen erkennen. Beim Sieb der Lautentsprechungen handelt es sich um äquivalente Laute in verwandten Sprachen (vgl. ebd., 29-30). Das können sowohl Konsonanten als auch Vokale sein, wie z.B. auf Deutsch und Niederländisch die Konsonanten *f – p* (*Affen – apen*) und die Vokale *ei – ij* (*Wein – wijn*). Beim Sieb Wortbildung wird vor allem nach dem Präfix und Suffix unbekannter Wörter geschaut (vgl. ebd., 13). „Bei der Wortbildung [...] geht es um die Bildung eines neuen Lexems (Wortes) mit einer neuen oder geänderten Semantik (Bedeutung)“ (Hufeisen und Marx 2014, 89). Manche Bestandteile eines unbekanntem Wortes können mit bereits erworbenen Kenntnissen einer Sprache herausgefunden werden. Wörter können mithilfe von Komposition oder Derivation gebildet werden. Komposita sind Zusammensetzungen von zwei Wörtern, wie z.B. Schlaf + Zimmer ist Schlafzimmer (vgl. ebd., 90). Bei Derivation wird einem Lexem ein Präfix oder Suffix angehängt und dadurch könnten Wortbedeutungen verändern (vgl. ebd., 91-92). Wenn das Sieb festgestellt worden ist, soll bestimmt werden, ob bei der Aufgabe bzw. dem Teil des Videos Kenntnisse oder eine Fertigkeit angesprochen werden. Letztendlich soll dann entschieden werden, ob die Aufgabe bzw. der Teil des Videos sich mit Sprachbewusstsein, Sprachvergleich oder rezeptivem Verständnis beschäftigt.

Das Lehrmaterial wird in verschiedenen Teilen analysiert. Das Material besteht aus den Erklärungsvideos, dem Skript und einigen Aufgaben. Die Erklärungsvideos, und damit das Skript, kann man jeweils in 4 Teile aufteilen. Die Slides des Videos werden immer vor der Analyse angegeben. Zu jedem Teil des Videos gehört eine bzw. gehören mehrere Aufgaben(n) und diese werden nach der Analyse des Videos analysiert.

4. Resultate

Für das analysierte Lehrmaterial und die ausgefüllten Analysemodelle, siehe Anhang 3.

4.1. Lektion 1: „Vreemde talen leren begrijpen“

4.1.1. Erster Teil des Videos (Slides 2 – 12) und Aufgabe 1

Im ersten Teil der Lektion wird das Thema der ersten Lektion anhand mehrerer Fragen vorgestellt und werden Vorkenntnisse aktiviert. Der Fokus liegt sowohl beim Erklärungsvideo als bei der Aufgabe auf das Fördern des Sprachbewusstseins. Sowohl auf der sprachlichen Ebene als auch auf der Kommunikationsebene werden nur Kenntnisse vermittelt.

Auf Slide 3 auf dem Skript wird erwähnt, dass Sprachen auf dieselbe Art und Weise funktionieren und sich manchmal ähneln. Das hilft beim Erwerb neuer Sprachen. Mit bereits erworbenen Kenntnissen kann man sich einer unbekanntem Sprache annähern. Manchmal kann man diese Sprache bereits einigermaßen verstehen. Mit diesen Informationen wird das funktionale Wissen aktiviert. Auf Slides 5 und 6 auf dem Skript wird das Sprachbewusstsein mit Fragen bezüglich Sprache im Allgemeinen aktiviert. Hier wird z.B. gefragt: „Was ist Sprache?“ und „Wieso gibt es verschiedene Sprachen auf der Welt?“. Außerdem wird auf Slide 9 auf dem Skript die Funktion von Sprache erwähnt und damit wird das funktionale Wissen ergänzt. Weiterhin werden die sprachlichen Ebenen (Wort, Laut, Regel) auf Slide 9 vorgestellt, damit deutlich wird, was man für Kommunikation braucht und dass das sprachunterschiedlich sein kann. In diesem Teil liegt der Fokus auf das Sprachbewusstsein.

Aufgabe 1 bezieht sich auf die Frage, welche Sprachen die SchülerInnen bereits kennen. Die SchülerInnen werden angeregt, über die Sprachvielfalt weltweit, aber auch über die Sprachvielfalt in der niederländischen Gesellschaft nachzudenken. Mittels dieser Aufgabe wird das Sprachbewusstsein aktiviert. Außerdem werden Fragen gestellt, wie: „Wo hast du diese Sprache gehört?“, „Wer spricht diese Sprache?“ und „Was ist der Grund dafür, dass man diese Sprache in den Niederlanden hören kann?“. Auf diese Weise sind die SchülerInnen sehr intensiv mit ihrem Sprachbewusstsein beschäftigt, weil über die Existenz und Rolle verschiedener Sprachen nachgedacht wird. Sowohl das Kontextwissen als auch das funktionale Wissen werden deswegen in dieser Aufgabe angesprochen. Auch in dieser Aufgabe liegt der Fokus auf das Sprachbewusstsein.

4.1.2. Zweiter Teil des Videos (Slides 13 – 21) und Aufgabe 2

Im zweiten Teil der Lektion steht das Sprachbewusstsein in Bezug auf die Kommunikationsebene wieder im Fokus, aber nicht nur auf Kenntnisebene, sondern auch auf Fertigkeitsebene. Außerdem wird die Ebene Sprachvergleich in Bezug auf Lautentsprechungen angesprochen, aber hier jedoch nur auf Kenntnisniveau.

In diesen Slides wird wiederholt, dass Sprachen auf dieselbe Art und Weise funktionieren und alle bereits erworbenen Sprachen beim Erwerb neuer Sprachen unterstützen können. Das funktionale Wissen hilft beim Erwerb neuer Sprachen und damit wird das Sprachbewusstsein wieder aktiviert. Auch wird das Kontextwissen ergänzt, weil erwähnt wird, dass Sprachen sich manchmal ähneln und miteinander verwandt sein können. Der Grund dafür könnte sein, dass sie von derselben Sprachfamilie abstammen. Slide 17 auf dem Skript fängt mit einem expliziten Beispiel vom Kontextwissen und funktionalen Wissen an. Hier wird eine Situation dargestellt, in der ein Kind die Lautmalerei eines Hahns nachahmt. Hier wird gefragt, welches Tier diese Lautmalerei macht. Auch hier wird das Kontextwissen (Situation auf einem Bauernhof), das funktionale Wissen („Welches Tier macht dieses Geräusch?“), und damit die Ebene Sprachbewusstsein wieder aktiviert. Auf Slide 18 auf dem Skript wird dieses Beispiel erklärt, indem gesagt wird, dass Sprachen die Laute versuchen nachzuahmen. Mit dieser Aussage und den Beispielen auf Slides 18 und 19 werden Informationen über Lautentsprechungen erwähnt und werden verschiedene Sprachen miteinander verglichen. Sowohl das Sprachbewusstsein als auch der Sprachvergleich steht in diesem Teil des Videos zentral.

In der zweiten Aufgabe sollen die SchülerInnen Lautmalereien in verschiedenen Sprachen mit dem dazugehörigen Tier verbinden. Das Kontextwissen spielt hier eine wichtige Rolle. Außerdem wird in dieser Aufgabe nicht nur die Kenntnisebene angesprochen, sondern auch die Fertigkeitsebene, weil die SchülerInnen angeregt werden, das Geräusch mit einem Tier zu verbinden. In dieser Aufgabe steht auch der Sprachvergleich im Fokus, weil die SchülerInnen die Lautmalereien in verschiedenen Sprachen hören bzw. lesen und der Unterschied zwischen den Lauten erkennen können. Auf diese Weise erwerben sie Kenntnisse über die Diversität der Laute in verschiedenen Sprachen.

4.1.3. Dritter Teil des Videos (Slides 22 – 27) und Aufgaben 3 + 4

Im dritten Teil der Lektion liegt der Fokus auf die Kommunikationsebene. Im Video wird das Sprachbewusstsein in Bezug auf die Kommunikationsebene aktiviert. Hier werden v.a. Kenntnisse vermittelt. In den Aufgaben wird das rezeptive Verständnis zum ersten Mal als Fertigkeit angesprochen.

Im dritten Teil des Videos liegt der Fokus auf das Kontextwissen und das funktionale Wissen. In diesen Slides werden Verkehrsschilder besprochen und es wird erwähnt, dass manche Verkehrsschilder auf der ganzen Welt gleich aussehen. Mithilfe von eigenen Vorkenntnissen, dem Kontextwissen und funktionalem Wissen können die SchülerInnen die Bedeutung der Schilder verstehen.

In diesen zwei Aufgaben sollen die SchülerInnen alle Informationen, die die SchülerInnen bis jetzt gelernt haben, anwenden. Die Aufgaben bestehen aus verschiedenen Bildern in

verschiedenen Sprachen und einigen Fragen. Im dritten Teil des Videos haben die SchülerInnen gelernt, wie sie das Kontextwissen und das funktionale Wissen bei Aufgaben anwenden können. Die bereits gelernten Kenntnisse werden in diesen Aufgaben zum ersten Mal als Fertigkeit angewendet und damit wird das rezeptive Verständnis angesprochen.

4.1.4. Vierter Teil des Videos (Slides 28 – 39) und Aufgabe 5

Im vierten Teil der Lektion werden die Ebenen Sprachbewusstsein und Sprachvergleich in Bezug auf die sprachliche Ebene, insbesondere die Kognaten, angesprochen. Zuerst wird im Video der Aspekt „Kognaten“ auf Kenntnisebene erwähnt und in der Aufgabe wird die Fertigkeitsebene angesprochen.

Im vierten Teil des Videos wird die sprachliche Ebene in Bezug auf Kognaten näher erwähnt. Außerdem wird erwähnt, dass es viele verschiedene internationale Wörter gibt, die sich in Form und Bedeutung ähneln. Mit dieser Aussage werden Kenntnisse über sowohl das Sprachbewusstsein als den Sprachvergleich, insbesondere Kognaten, erwähnt.

In der fünften Aufgabe wird das internationale Sprachbingo vorgestellt. Bei diesem Spiel hören die SchülerInnen zuerst einige internationale Wörter in verschiedenen Sprachen und danach sehen sie diese Wörter auch auf der PowerPoint geschrieben. Wenn sie das richtige niederländische Wort erkennen, sollten sie das ankreuzen. Auf diese Weise vergleichen sie die verschiedenen Wörter miteinander. Daneben können sie manche Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Sprachen erkennen. Der Sprachvergleich steht in dieser Aufgabe zentral, in Bezug auf die sprachliche Ebene Kognaten und es ist die Fertigkeit, die ausgeübt wird.

4.2. Lektion 2: „Duits – begrijp je sowieso“

4.2.1. Erster Teil des Videos (Slides 2 – 13) und Aufgabe 1

Die zweite Lektion fängt mit einer Wiederholung der gelernten Informationen der ersten Lektion an. Deswegen wird das Sprachbewusstsein auf Kommunikationsebene und auf sprachlicher Ebene, in Bezug auf Kognaten und Lautentsprechungen, aktiviert. Die Aufgabe richtet sich auch auf das Sprachbewusstsein, aber nur das Kontextwissen wird hier angesprochen.

Die Slides 2 bis 5 auf dem Skript erwähnen einen kurzen Rückblick auf die vorherige Lektion. In diesen Slides werden die bereits gelernten Informationen, wie z.B. das Kontextwissen, das funktionale Wissen und Kognaten, nochmal wiederholt. Das Sprachbewusstsein bei diesen Aspekten wird auf Kenntnisebene wieder aktiviert. In den Slides 7 bis 13 wird die erste Aufgabe anhand verschiedener Beispiele dargestellt. Diese Beispiele fokussieren auf allgemeine Informationen zwischen den Nachbarländern Deutschland und den Niederlanden. Auch hier wird das Sprachbewusstsein aktiviert, weil deutlich gemacht wird, dass Deutsch nicht nur in

Deutschland, Österreich oder der Schweiz gesprochen wird, sondern auch in anderen Teilen Europas.

In Aufgabe 1 werden allgemeine Informationen über die deutsche Sprache und die Beziehungen zwischen Deutschland und den Niederlanden abgefragt. Mittels Fragen wie: „In welchen Ländern wird Deutsch gesprochen?“ und „Wieviel deutsche Muttersprachler gibt es in Europa?“ wird ein allgemeines Bild über die deutsche Sprache dargestellt. Das Sprachbewusstsein, in Bezug auf das Kontextwissen, wird in dieser Aufgabe aktiviert.

4.2.2. Zweiter Teil des Videos (Slides 14 – 35) und Aufgabe 2

Im zweiten Teil der Lektion liegt der Fokus v.a. auf die Kenntnisebene der sprachlichen Ebenen Kognaten und Lautentsprechungen. Das Sprachbewusstsein wird anhand des Aspekts Kognaten aktiviert und anhand Lautentsprechungen wird die Ebene Sprachvergleich angesprochen. In den Aufgaben sollten alle Kenntnisse dieser Aspekte auf Fertigkeitsebene angewendet werden. Das passiert sowohl auf die Ebene Sprachvergleich als auch auf die Ebene rezeptives Verständnis.

Am Anfang dieses Teiles wird das Sprachbewusstsein aktiviert, denn der Begriff „Kognaten“ wird eingeführt und erklärt. Danach werden verschiedene Beispiele in Bezug auf Kognaten erwähnt, die die SchülerInnen selbständig analysieren können. Hier wird der Schritt zum Sprachvergleich gemacht. Auf Slides 26 bis 35 auf dem Skript werden verschiedene Lautentsprechungen mit einigen Beispielen dargestellt. Die Rechtschreibung der genannten Wörter wird in den Sprachen Deutsch, Niederländisch und Englisch miteinander verglichen. Auch hier wird die Ebene Sprachvergleich angesprochen, weil man die einzelnen Wörter in verschiedenen Sprachen auf Form bzw. Lautentsprechung miteinander vergleicht.

Aufgabe 2 ist in 2 Teilen aufgeteilt: Level 1 und Level 2. Bei beiden Levels gibt es zwei Aufgaben. In der ersten Aufgabe beim Level 1 stehen die Kognaten zentral, denn die SchülerInnen sollten das deutsche Wort und das niederländische Wort miteinander verbinden. Mit den bereits gelernten Informationen über Kognaten wird in dieser Aufgabe die Fertigkeit angesprochen, weil zuerst das Wort analysiert werden sollte und danach die Kenntnisse angewendet werden sollten. Damit wird auch das rezeptive Verständnis aktiviert. Das ist auch der Fall beim Level 2. Hier sollten die SchülerInnen die grammatischen Regeln der ersten Aufgabe erkennen und ausfüllen. In dieser Aufgabe sollten die SchülerInnen nicht nur die Rechtschreibung der Wörter analysieren, sondern auch die verschiedenen Laute. Auf sprachlicher Ebene werden hier sowohl die Kognaten als auch die Lautentsprechungen angesprochen. Auch hier sollten die SchülerInnen ihre Kenntnisse wieder anwenden und deswegen wird auch hier das rezeptive Verständnis angesprochen.

4.2.3. Dritter Teil des Videos (Slides 36 – 48) und Aufgabe 3

Im dritten Teil der Lektion liegt der Fokus v.a. auf die sprachliche Ebene Wortbildung und auf die Ebene Sprachbewusstsein. Die Beispiele, die erwähnt werden, beziehen sich auf die Ebenen Sprachvergleich und Kognaten. Am Anfang beziehen die Informationen sich auf die Kenntnisebene, aber in der Aufgabe wird auch die Fertigkeitsebene des Sprachvergleichs angesprochen.

Im dritten Teil des Videos wird die Wortbildung in der deutschen Sprache anhand einiger Beispiele dargestellt. Es wird einen Unterschied zwischen Komposita und Derivation gemacht, wie z.B. Regenschirm und Freiheit. SchülerInnen werden sich auf diese Weise bewusst, dass es verschiedene Arten der Wortbildungen gibt. Sie lernen Zusammensetzungen mit Nomen, aber auch mit Suffixen. Das Sprachbewusstsein steht zentral. Die Wortzusammensetzungen werden aber anhand Kognaten vorgestellt und deswegen wird auch die Ebene Sprachvergleich und die sprachliche Ebene Kognaten angesprochen.

In der dritten Aufgabe sollten die SchülerInnen die Regel „auf Deutsch -ieren, auf Niederländisch -eren“ erkennen. Das wird zuerst anhand einiger Beispiele erwähnt. Hier wird die Kenntnisebene des Sprachvergleichs aktiviert. Nachdem die SchülerInnen die Regel entdeckt haben, sollten sie einige deutsche Wörter (mit Suffix -ieren) mit dem richtigen Bild verbinden. Hier wenden sie ihre Kenntnisse an, m.a.W., die Fertigkeitsebene der Ebene Sprachvergleich wird angesprochen. Außerdem wird die Frage gestellt, wie die SchülerInnen manche Bedeutungen der Wörter erkennen, obwohl es keine niederländischen Wörter sind. Hier wird die Kenntnisebene des Sprachbewusstseins wieder aufgegriffen.

4.2.4. Vierter Teil des Videos (Slides 49 – 58) und Aufgabe 4

Im letzten Teil werden auf sowohl sprachlicher Ebene als auch auf Kommunikationsebene alle Aspekte auf Fertigniveau angesprochen. Das passiert im Video bei der Ebene Sprachvergleich und in der Aufgabe bei der Ebene rezeptives Verständnis.

Am Ende des Videos wird noch eine Aufgabe erwähnt, in der alle gelernten Strategien verknüpft sind. Das Kontextwissen und das funktionale Wissen werden aktiviert, denn die SchülerInnen sollen die Bedeutung eines Schildes herausfinden. Auch werden bereits gelernte Kenntnisse über Kognaten und Lautensprechungen wieder aufgegriffen. Außerdem sollten die SchülerInnen die Wortbildung einiger Wörter auf dem Schild analysieren. Bei dieser Aufgabe wird die Fertigkeit auf die Ebene Sprachvergleich bei allen Aspekten angesprochen.

In der letzten Aufgabe werden alle gelernten Informationen zusammengefügt. Sowohl die sprachlichen Ebenen als auch die Kommunikationsebenen sollten in Bezug auf das rezeptive Verständnis hier angewendet werden. Diese Aufgabe dient als Abschlussaufgabe, in der alle gelernten Informationen noch einmal angewendet werden.

5. Diskussion und kritische Reflexion der Resultate

In diesem Kapitel werden die Resultate in Bezug auf das ausgefüllte Analysemodell diskutiert. Es wird beschrieben, wie häufig eine Ebene bzw. ein Aspekt im Video, Skript oder in den Aufgaben angesprochen wurde. Weiterhin wird das Lehrmaterial auf einige Aspekte diskutiert, damit das Material in der Zukunft verbessert werden könnte. Außerdem wird auch das Forschungsinstrument diskutiert, weil es im Moment sehr theoretisch ist und in der Zukunft auch etwas praktischer gestaltet werden könnte.

Um die geeigneten Kriterien für Lehrmaterial rezeptiver Mehrsprachigkeit zu untersuchen, wurde anhand eines Analysemodells eine Lehrmaterialanalyse durchgeführt. Aus der Analyse des Lehrmaterials ist zu erkennen, dass die Erklärungsvideos, und damit das Skript, auf die Ebenen Sprachbewusstsein (15 von 25 Mal) und Sprachvergleich (10 von 25 Mal) beruhen. Das rezeptive Verständnis wird in den Videos nicht explizit angesprochen. Diese Informationen werden eher auf eine „Zeige-Ebene“ als auf Kenntnis- oder Fertigkeitsebene angesprochen. Das kann man begründen, weil im Video v.a. Informationen für die Erarbeitung der Aufgaben erwähnt werden. Der Unterschied zwischen der sprachlichen Ebene und der Kommunikationsebene bei Sprachbewusstsein ist sehr gering. Bei beiden Ebenen werden nur Kenntnisse angesprochen: bei der sprachlichen Ebene wird 8 von 15 Mal die Kenntnisebene angesprochen und bei der Kommunikationsebene 7 von 15 Mal. Bei der Ebene Sprachvergleich richten die Videos sich v.a. auf die sprachliche Ebene (8 von 10 Mal) und nur einigermaßen auf die Kommunikationsebene (2 von 10 Mal). Es gibt bei der Ebene Sprachvergleich keinen Unterschied zwischen Kenntnis- und Fertigkeitsebene (beide 5 von 10 Mal). Man kann schließen, dass die Erklärungsvideos, und damit das Skript, des Lehrmaterials v.a. auf das Sprachbewusstsein fokussieren, Kenntnisse erwähnen, und, dass die sprachliche Ebene und die Kommunikationsebene ungefähr gleich in den Videos repräsentiert sind. Bei den dazugehörigen Aufgaben liegt der Fokus nicht nur auf das Sprachbewusstsein. Die meisten Aufgaben beruhen auf das rezeptive Verständnis (11 von 23 Mal) und danach gleich viel auf den Sprachvergleich und das Sprachbewusstsein (beide 6 von 23 Mal). Bei der Ebene Sprachbewusstsein gibt es einen großen Unterschied zwischen der Kommunikationsebene (5 von 6 Mal) und der sprachlichen Ebene (1 von 6 Mal). Außerdem gibt es hier auch einen großen Unterschied zwischen Kenntnisebene (5 von 6 Mal) und Fertigkeitsebene (1 von 6 Mal). Auch bei der Ebene Sprachvergleich gibt es einen großen Unterschied, denn alle Aufgaben richten sich auf die sprachliche Ebene (6 von 6 Mal). Bei der Kenntnis- und Fertigkeitsebene gibt es aber keinen Unterschied: beide Ebenen wurden 3 Mal angesprochen. Bei der Ebene rezeptives Verständnis ist der Unterschied etwas geringer, weil die Kommunikationsebene 6 von 11 Mal angesprochen wurde und die sprachliche Ebene 5 von 11 Mal. Zwischen der Kenntnisebene (1 von 11 Mal) und Fertigkeitsebene (10 von 11 Mal) gibt

es aber wieder einen großen Unterschied beim rezeptiven Verständnis. Insgesamt wurde 9 Mal die Kenntnisebene angesprochen und 14 Mal die Fertigkeitsebene. Nach dieser Analyse kann man schließen, dass die meisten Aufgaben des Lehrmaterials die Ebene rezeptives Verständnis und die Fertigkeitsebene ansprechen. Der Unterschied zwischen Kommunikationsebene und sprachlicher Ebene ist aber sehr gering.

Aus den Resultaten der Analyse wurde deutlich, dass alle Ebenen in den Aufgaben angesprochen wurden. Das gilt aber nicht für die Erklärungsvideos, weil das rezeptive Verständnis hier nicht explizit aus der Analyse kam. Im Video werden die Informationen des rezeptiven Verständnisses häufig auf eine „Zeige-Ebene“ dargestellt, d.h., dass dieser Aspekt tatsächlich im Video repräsentiert ist, aber nicht auf diese Weise in das Modell ausgefüllt werden konnte, weil es nur eine Kenntnis- und Fertigkeitsebene im Modell gibt. Mit der „Zeige-Ebene“ ist gemeint, dass die Moderatorin anhand Beispiele das rezeptive Verständnis im Video anspricht. Die SchülerInnen hören diese Informationen nur und wenden sie nicht selbst an. Ein Grund dafür, dass die Informationen nur auf „Zeige-Ebene“ angesprochen werden, könnte sein, dass die Informationen der Videos v.a. eine gute Basis für die Erarbeitung der Aufgaben zugrunde legen wollen. Die Videos fokussieren nämlich nach der Analyse v.a. auf das Fördern des Sprachbewusstseins. Nachdem das Sprachbewusstsein bei den SchülerInnen aktiviert worden ist, können sie die Aufgaben besser erledigen. Sowohl die Videos als auch die Aufgaben sind auf dieselbe Weise aufgeteilt: zuerst wird das Sprachbewusstsein gefördert, danach der Sprachvergleich und in den Aufgaben danach noch explizit das rezeptive Verständnis. So haben die SchülerInnen genug Kenntnisse, um die Aufgaben erfolgreich zu erledigen. In den Aufgaben werden, wie bereits genannt worden ist, alle Ebenen angesprochen. Die erste Aufgabe bzw. die ersten Aufgaben der Lektionen fangen alle mit Sprachbewusstsein an und die Aufgaben danach erlangen schrittweise immer etwas mehr von den SchülerInnen. Bei der Ebene Sprachvergleich sind die Aufgaben noch sehr analytisch gestaltet, aber bei der Ebene rezeptives Verständnis sollten die SchülerInnen ihre Kenntnisse tatsächlich anwenden. Schließlich kann man sagen, dass alle Kriterien in den Aufgaben und Erklärungsvideos angesprochen wurden, aber bei den Videos die Ebene rezeptives Verständnis jedoch nur auf „Zeige-Ebene“.

Bezüglich des Lehrmaterials gibt es einige Punkte, die man kritisch berücksichtigen könnte. Am Anfang des Erklärungsvideos der ersten Lektion wird sehr tief auf die Etymologie des Wortes „Sprache“ eingegangen. Man kann sich hier die Frage stellen, inwiefern diese ausführliche Erklärung wichtig und relevant für den weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe ist und ob die Kinder diese Erklärung wirklich brauchen. Bei Aufgabe 1 der ersten Lektion sollten die SchülerInnen sich über Sprache im Allgemeinen auch bereits einige Gedanken machen. Um das Sprachbewusstsein zu fördern, ist die erste Aufgabe für die SchülerInnen relevanter

als die ausführliche Erwähnung der Etymologie im Video, weil die SchülerInnen hier intensiv mit den verschiedenen Sprachen in den Niederlanden beschäftigt sind. Außerdem wird in der ersten Lektion die Strategie der Onomatopöie anhand von Tiergeräuschen vorgestellt. Die SchülerInnen hören einige Tiergeräusche in verschiedenen Sprachen. Hierzu kann man die Frage stellen, inwiefern diese Aufgabe eine lebensnahe und authentische Lernsituation kreiert, die für die Kinder relevant sein könnte. Wie bereits im theoretischen Hintergrund genannt worden ist, können die Kinder sich besser in lebensnahe und authentische Lernsituationen hineinsetzen und verstehen sie die Aufgaben dadurch besser (vgl. CEFR 2018, 26; Kultusministerkonferenz 2013, 5). Wahrscheinlich hören die Kinder nicht jeden Tag einen Hahn krähen oder das Lachen eines Esels. Aus diesem Grund könnten Beispiele, die die Kinder im Alltag mehrmals hören, eine authentischere Lernsituation kreieren und deswegen relevanter für die SchülerInnen sein.

In der zweiten Lektion wird am Anfang viel über die Beziehungen zwischen Deutschland und den Niederlanden erwähnt, obwohl die enge Verwandtschaft zwischen den beiden Sprachen in dieser Lektion im Fokus steht. Deswegen könnte diese Einleitung etwas kürzer gefasst werden und die erste Aufgabe der Lektion könnte z.B. bereits einige Aspekte dieser engen Verwandtschaft enthalten. Auf diese Weise würde der Fokus der Lektion gleich deutlich gemacht.

Man kann sich in Bezug auf das Analysemodell auch einige Fragen stellen. Das Modell ist auf Basis drei Literaturquellen entwickelt worden und basiert sich deshalb nur auf theoretische Grundlagen. Das ist auf diese Weise gemacht, weil es (fast) keine Analysemodelle zu diesem Thema gibt. Dadurch könnte das Modell sehr theoretisch aussehen und etwas weniger nutzerfreundlich. Die Theorie der Literaturquelle *Die sieben Siebe* richtet sich auf junge oder ältere Erwachsenen, „die mit dem Erlernen einer ersten Fremdsprache (oder gar mehrere) vertraut sind, und die sich verwandten Sprachen zuwenden.“ (Klein und Stegmann 1999, 154). Obwohl diese Theorie von Erwachsenen ausgeht, wird es in dieser Studie für das Analysemodell des Lehrmaterials junger Schulkinder verwendet. Deswegen kann man sich fragen, ob die Aspekte dieser Theorie überhaupt für diese Zielgruppe gelten können. Weiterhin wird die Theorie vom CEFR-Kompendium-Band im Analysemodell erwähnt. Beim Aspekt des Kontextwissens wird erklärt, dass man bei der plurilingualen Kompetenz den paratextuellen und textuellen Kontext verwenden kann (vgl. CEFR 2018, 160). Aber das Kontextwissen ist bei Kindern noch sehr gering, weil sie noch jung sind. Bei manchen Aufgaben in der Unterrichtsreihe sollten sie ihr Kontextwissen anwenden, aber wenn Kinder z.B. noch nie auf einem Campingplatz waren, wird Aufgabe 4 der ersten Lektion ziemlich schwierig für sie, weil sie ihr Kontextwissen dann nicht anwenden können. Außerdem kommt die Ebene rezeptives Verständnis nicht explizit aus der Analyse der Erklärungsvideos. Wenn es im Analysemodell,

neben den Kenntnis- und Fertigkeitsebenen, eine „Zeige-Ebene“ gegeben hätte, könnte das rezeptive Verständnis auch in den Erklärungsvideos angesprochen werden.

Die Unterrichtsreihe besteht aus zwei Lektionen: einem allgemeinen Teil und einem deutschspezifischen Teil. Im Moment fokussiert die zweite Lektion v.a. auf engverwandte Sprachen, wie Deutsch und Niederländisch. Aus diesem Grund funktionieren alle erwähnten Strategien, wenn man sich einer unbekannten Sprache annähert. Aber hier kann man sich die Frage stellen, ob dieses Konzept auch funktioniert, wenn in der zweiten Lektion eine andere Sprache statt Deutsch im Fokus steht, wie z.B. Französisch oder Türkisch. Werden die gelernten Strategien dann auch noch immer beim Erwerb einer unbekannten Sprache funktionieren? Aus der Literatur wurde deutlich, dass diese Strategien, und damit die rezeptive Kompetenz, am besten bei nahverwandten Sprachen funktionieren (vgl. Behrend 2016, 27). In einer weiterführenden Studie könnten diese Strategien bei anderen Sprachen ausprobiert werden.

Letztendlich weiß man nicht, auf welche Art und Weise die Lehrkräfte diese Unterrichtsreihe einsetzen können. Die Lehrkräfte sollten das Lehrmaterial selbstständig in ihren Unterricht einbauen und ausführen. Es lässt sich aber schwer kontrollieren, ob die Lehrkräfte das Material auch gut genug erklären können, genug Unterstützung an den SchülerInnen bieten können oder überhaupt genug Kenntnisse über das Thema für diese Unterstützung haben. In der Lehreranleitung gibt es einige Hinweise bei bestimmten Fragen, die die SchülerInnen stellen könnten, aber es könnten auch andere Fragen gestellt werden, die nicht in der Lehreranleitung aufgenommen sind und auf die die Lehrkräfte keine Antwort wissen. Wenn so ein Szenario passiert, könnte es so sein, dass die SchülerInnen die Lernziele nicht verfolgen können. Obwohl das Lehrmaterial den Kriterien genügt, mit denen die Lernziele der Lektionen erreicht werden können, könnten in solchen Fällen bestimmte Kriterien nicht angesprochen werden, weil die Aufgaben nicht auf die richtige Weise erledigt werden. Diese Aspekte können Einfluss auf den Erfolg der Unterrichtsreihe und deswegen auf das Erreichen der Lernziele haben.

6. Fazit und Ausblick

Ein Fazit und ein kurzer Ausblick auf zukünftige Forschung beschließen diese Studie über das Thema rezeptive Mehrsprachigkeit an niederländischen Grundschulen. Für die Lehrmaterialanalyse ist ein Analysemodell entwickelt worden, mit dem das Lehrmaterial des Projekts „You understand already“ analysiert worden ist. Ziel dieser Studie war es, Kriterien für Lehrmaterial mit Thema rezeptive Mehrsprachigkeit aufzustellen und zu analysieren, ob diese Kriterien auch im Lehrmaterial des Projekts angesprochen werden. Die dazugehörige Forschungsfrage war: *Welchen Kriterien sollten Materialien für rezeptive Mehrsprachigkeit an niederländischen Grundschulen in der 6. bis 8. Klasse entsprechen? Wie die Analyse gezeigt hat, werden alle Kriterien des Analysemodells in den Aufgaben angesprochen, aber im Video wird das rezeptive Verständnis nur auf eine implizite Weise, auf „Zeige-Ebene“, angesprochen. Damit lässt sich die Forschungsfrage also beantworten, dass den Kriterien, die Materialien für rezeptive Mehrsprachigkeit an niederländischen Grundschulen entsprechen sollten, auf verschiedene Ebenen beruhen sollten, wie Sprachbewusstsein, Sprachvergleich und rezeptives Verständnis. Außerdem wird in dieser Studie ein Unterschied zwischen der sprachlichen Ebene und der Kommunikationsebene gemacht. Bei diesen Ebenen wird auf Kognaten, Lautentsprechungen, Wortbildungen, Kontextwissen und funktionales Wissen eingegangen. Mit diesen Resultaten könnten in der Zukunft mehrere Materialien mit dem Thema rezeptive Mehrsprachigkeit entwickelt werden, damit die Mehrsprachigkeit an niederländischen Grundschulen einen wichtigeren Stellenwert im Curriculum bekommt.*

Eine weiterführende Studie könnte sich auf diese Lehrmaterialien basieren, damit diese Unterrichtsreihe auch tatsächlich ausgeführt wird und die Ergebnisse der SchülerInnen analysiert werden. Auf diese Weise kann analysiert werden, inwiefern die Lehrmaterialien an niederländischen Grundschulen funktionieren und die erwünschten Resultate erfüllt werden. Nachdem könnte der Verlauf der Unterrichtsreihe mit den Resultaten kritisch evaluiert werden und eventuell für ein nächstes Mal angepasst werden. Wichtig dazu ist, dass nach den Erfahrungen der Lehrkräfte bei der Unterrichtsreihe gefragt werden, weil das Lehrmaterial auf diese Weise auch an den Wünschen der Lehrkräfte angepasst werden könnte.

Das Analysemodell für diese Studie ist anhand drei Literaturquellen entwickelt worden, aber das ruft die Frage auf, welche Resultate aus der Analyse kämen, wenn das Modell auch noch andere methodisch-didaktische Kriterien enthalten würde. Für eine weiterführende Forschung wäre es interessant, die Kriterien auszubreiten und z.B. zu untersuchen, welche Aspekte der rezeptiven Mehrsprachigkeit in anderen Literaturquellen vorgehoben werden und als Kriterium verwendet werden könnten. Auf diese Weise kann das Lehrmaterial auf verschiedene Kriterien analysiert werden und das könnte zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Literaturverzeichnis

Agirdag, Orhan. 2015. „Scholen in de meertalige stad: niet elke taal is gelk.“ In: *EU@Amsterdam: een stedelijke raad*, herausgegeben von Virginie Mamadouh und Anne van Wageningen, 67-74. Amsterdam: AUP.

Backus, Ad, Durk Gorter, Karlfried Knapp, Rosita Schjerve-Rindler, Jos Swanenberg, Jan D. ten Thije und Eva Vetter. 2013. „Inclusive Multilingualism: Concept, Modes and Implications.“ *European Journal of Applied Linguistics*. 1. 1-37. 10.1515/eujal-2013-0010.

Behrend, Jana. 2016. *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt.

Bredthauer, Stefanie und Hilke Engfer. 2016. "Multilingualism is great – but is it really my business? – Teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany." *Sustainable Multilingualism*, 9. <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.9.5>.

Coret-Bergstra, Myrthe und Niels Nederlof. 2021. „Kansrijke aanpak: omgaan met meertaligheid.“ Kennisbank. Onderwijskennis. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/kansrijke-aanpak-omgaan-met-meertaligheid> (15.03.2023).

Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

Der Rat der Europäischen Union. 2014. „Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zur Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachenkompetenz.“ Amtsblatt der Europäischen Union 57, Heft C183 (14.06.2014): 26-29. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=DE).

Hufeisen, Britta und Nicole Marx. 2014. *EuroCom-Germ – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. 2. Auflage. Aachen: Shaker Verlag.

Klein, Horst Günter und Tilbert Didac Stegmann. 1999. *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW). 2018. *Talen voor Nederland*. Amsterdam: KNAW.

Kultusministerkonferenz. 2013. *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.

Kwakernaak, Erik. „RTTI, OBIT, Bloom En Het Vreemdetalenonderwijs”. *Levende Talen Magazine* 100, no. 5, 2013: 10–16. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/536/528>.

Lutjeharms, Madeline. 2004. „Zur Wortrepräsentation bei Mehrsprachigen. Hypothesen aus der kognitionspsychologischen Forschung und Retrospektionsdaten von DaF-Lernenden.“ In *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich: Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, herausgegeben von Britta Hufeisen und Nicole Marx, 47–62. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2006. *Kerndoelenboekje basisonderwijs*. Deltahage: Den Haag.

Nederlof, Niels und Jantien Smit. 2018. *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. Enschede: SLO.

Riehl, Claudia Maria. 2014. *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

Rose, Patricia. 2016. *Engels in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.

Ten Thije, Jan D. 2019. „Receptive Multilingualism.“ In: *Twelve Lectures on Multilingualism*, herausgegeben von David Singleton und Larissa Aronin, 329-364. Bristol: Multilingual Matters.

SLO. 2016. *Engels in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*.

SLO. o.J. „Leerplan in Beeld”. <https://leerplaninbeeld.slo.nl/regulier-onderwijs/512e4729-03a4-43a2-95ba-758071d1b725/sub-targets?subject=cfaf3202-4c14-4f7e-b783-91ad1dc93779> (10.03.2023).

Szubko-Sitarek, Weronika. 2015. *Multilingual Lexical Recognition in the Mental Lexicon of Third Language Users*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin.

Wet op het primair onderwijs. o.J. „Wet op het primair onderwijs.” Overheid. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2023-01-01> (22.04.2023).

Van Avermaet, Piet. 2015. „Waarom zijn we bang voor meertaligheid?” *Levende Talen Magazine* 7, 6-11.

Van Beuningen, Catherine und Daniele Polisenska. 2019. „Meertaligheid in het voortgezet onderwijs. Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten.” In *Levende Talen Tijdschrift*, 20 (4), 25-36.

Zeevaert, Ludger und Jan D. ten Thije. 2007. *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Anhang

Anhang 1: Unveröffentlichte Lehreranleitung der ersten Lektion „You understand already“



... is een onderwijsproject en lessenreeks over talen en meertaligheid van de Radboud Universiteit in Nijmegen.

Het doel van het project is leerlingen in de bovenbouw van de basisschool (groep 6/7/8) bewust ervan te maken dat ze in een meertalige samenleving opgroeien en al hun (meer)talige kennis en vaardigheden in het dagelijks leven

kunnen benutten. Hiervoor leren de kinderen deels universele, taal-overstijgende en deels taal-specifieke strategieën en taalkundige principes die hen in staat stellen om onbekende talen in authentieke situaties te begrijpen. Deze vaardigheden noemen we ook receptieve meertaligheid. Daarom ook de naam *You understand already*.

De lessenreeks integreert de kerndoelen voor het basisonderwijs t.o.v. taalbeschouwing in het Nederlands en het Engels (Ministerie van Onderwijs, 2006) én past deze op andere talen toe. Het sluit ook aan bij de competenties voor meertalig begrip, die in de aangevulde uitgave van het Europees Referentie Kader zijn beschreven (Raad van Europa, 2020, p. 139f.). Door het betrekken van zowel klassieke moderne vreemde talen (bijv. Engels, Duits, Frans of Spaans) als thuistalen (bijv. Turks, Pools of Papiaments) en streektalen (bijv. Fries, Nedersaksisch of Limburgs) hanteren we een inclusieve aanpak en proberen we een positieve houding ten opzichte van alle talen te bevorderen.

De lessenreeks is modulair opgezet. Er is een inleidende les, Les 1 “Vreemde talen leren begrijpen”, die vooraf zou moeten gaan aan alle verdere lessen. In deze les wordt vooral kennis over meertaligheid in onze samenleving gepresenteerd en worden universele strategieën voor het begrijpen van onbekende talen geïntroduceerd en geoefend. Alle verdere lessen introduceren dan een specifieke taal en specifieke strategieën, die de leerlingen in staat stellen om deze onbekende taal te begrijpen. Les 2 “Deutsch – begrijp je sowieso!” introduceert bijvoorbeeld kennis en strategieën om het Duits als onbekende taal te begrijpen.

Bij iedere les hoort een kennisclip (uitlegvideo) en een schrift met opdrachten. Soms wordt er ook nog verder lesmateriaal ter beschikking gesteld (bijv. een bingo-spel als PowerPoint met geluidsfragmenten voor les 1). Al het materiaal is te vinden op onze website xxx. De kennisclips duren ongeveer 15 minuten en leggen de theorie achter de verschillende strategieën uit. Er wordt ook verteld wanneer een bepaalde opdracht uit het schrift gemaakt zou moeten worden. Hiervoor moet de video dan op stop gezet worden. Dat wordt door de moderator verteld en is ook goed herkenbaar door het verschijnen van een zandloper. Na de opdracht kan de video dan weer opgepakt worden. Deels worden de opdrachten in het vervolg van de video door de moderator opgelost, deels kunnen de opdrachten

door de docent besproken worden. We geven in deze handleiding bij iedere opdracht tips of/en in hoeverre jij als docent bij de bespreking hier nog verder uitleg of reflectie zou kunnen geven.

Sommige opdrachten kunnen schriftelijk op papier gemaakt worden en andere opdrachten moeten online gemaakt worden. Bij online opdrachten geven we een link en een barcode die je naar de opdracht leidt. Hoewel we hiervoor vaak een voorstel doen, kan je zelf bepalen of de leerlingen de opdrachten alleen, in tweetallen, in groepjes of klassikaal mogen maken.

Af en toe worden er door de moderator ook korte, mondelinge opdrachten gesteld. Deze staan niet in het opdrachterschrift. Ook hier dient de docent de video op stop te zetten, wat door de moderator aangekondigd wordt en weer door een zandloper op het scherm duidelijk wordt. Hier is het meestal het geval dat een vraag over een voorbeeld gesteld wordt en de leerlingen samen met de docent erover moeten nadenken, wat het voorbeeld zou kunnen betekenen. Daarom is het vaak nodig de video op pauze te zetten, zodat de leerlingen het voorbeeld nog eens kunnen zien. Ook voor opdrachten geven wij in deze handleiding aanwijzingen over wat de docent bij de bespreking zou kunnen doen.

Bronnen:

Raad van Europa. 2020. *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor talen: Leren, onderwijzen, beoordelen. Aangevulde Uitgave*. Nederlandse vertaling door Nederlandse Taalunie, oktober 2022. Strasbourg: Raad van Europa. Online: <https://taalunie.org/publicaties/216/gemeenschappelijk-europees-referentiekader-voor-talen-leren-onderwijzen-beoordelen>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2006. *Kerndoelenboekje basisonderwijs*. Den Haag: DeltaHage. Online: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2006/04/28/kerndoelenboekje>.

Impressum:

De lessen 1 en 2 van *You understand already* zijn een pilotproject dat gefinancierd is door een valorisatie-beurs van het *Center for Language Studies* van de Radboud Universiteit Nijmegen.

Om het project verder uit te kunnen werken, zijn we heel benieuwd naar je ervaringen met dit materiaal. Stuur ons graag een email om je ervaringen met ons te delen: eva.knopp@ru.nl.

Het idee is bedacht door Eva Knopp, Sabine Jentges, Warda Neijari, Marc van Oostendorp en Rob Schoonen binnen de onderzoeksgroep "[Language Learning, Teaching and Testing](#)" van het *Center for Language Studies*.

Auteur van deze les is Eva Knopp in samenwerking met Sabine Jentges en Lisa Schreurs (BA student Duitse taal en cultuur, Radboud Universiteit). Het materiaal is vormgegeven door Dirk Parijs (Parijsontwerp). De videoclip is geproduceerd door *Radboud Educational Clips*.

We danken N.N. xxx voor het waardevolle advies bij de samenstelling van het materiaal.

Les 1 Vreemde talen leren begrijpen

... legt de basis voor alle volgende lessen in de lessenreeks *You understand already*. Het is daarom goed om hier tijd en aandacht aan te besteden. We verwachten dat deze les een heel dagdeel zou kunnen vullen. De les mag ook over twee dagdelen verdeeld worden. We stellen dan voor de les bij “Truc 3: internationale woorden” (op minuut xx:xx) te stoppen en de rest van de kennisclip op een ander dagdeel af te ronden.

Het algemene leerdoel voor Les 1 “Vreemde talen leren begrijpen” is:

- ❖ De leerlingen hebben aan het eind van les 1 kennis over taal en meertaligheid in het algemeen en kunnen deze kennis naderhand toepassen in hun dagelijks leven.

De specifiekere leerdoelen die hierbij horen zijn als volgt geformuleerd:

- ❖ De leerlingen kunnen aan het eind van les 1 herkennen dat talen die meer met elkaar verwant zijn ook meer op elkaar lijken en daarom bij het begrijpen kunnen helpen (inleiding).
- ❖ De leerlingen begrijpen aan het eind van les 1 dat verschillende talen op dezelfde manier werken, bijvoorbeeld dat ze klanken nabootsen (onomatopée gebruiken) om geluiden, zoals diergeluiden, te imiteren (truc 1).
- ❖ De leerlingen kunnen aan het eind van les 1 van de paratekstuele en de tekstuele context gebruikmaken om een boodschap in een onbekende taal (deels) te begrijpen (truc 2).
- ❖ De leerlingen kunnen aan het eind van les 1 herkennen dat veel woorden in verschillende talen er hetzelfde uitzien en ook hetzelfde betekenen (*internationalisms*) en deze hierdoor makkelijker begrijpen (truc 3).
- ❖ De leerlingen weten dat er verschillende redenen zijn waarom talen met elkaar verwant zijn of internationale woorden met elkaar delen (truc 3).

Opdracht 1: Welke talen kom je tegen?

Welke talen ben je al een keer tegengekomen? Schrijf ze hieronder op. Bespreek het met je klas.

Tips: Sommige talen ben je misschien in Nederland én in het buitenland tegengekomen. Je weet misschien niet bij iedere vraag een antwoord. Dat is niet erg. Vul dan gewoon in wat je denkt.

Bij de sterretjes kan je de volgende opties invullen:

- ☆☆☆ Ik begrijp deze taal helemaal niet.
- ★☆☆ Ik begrijp deze taal een beetje.
- ★★☆ Ik begrijp en spreek deze taal een beetje.
- ★★★ Ik spreek deze taal.

Taal	Waar ben je deze taal tegen gekomen? (Bijv. restaurant, winkelcentrum, internet, vakantie)	Wie in je omgeving gebruikt deze taal? En heb je een idee waarom?	Begrijp je deze taal of spreek je ze zelfs?
		Wie? En waarom?	☆☆☆
		Wie? En waarom?	☆☆☆
		Wie? En waarom?	☆☆☆
		Wie? En waarom?	☆☆☆
		Wie? En waarom?	☆☆☆

Aanwijzingen voor de docent:

- Stop de kennisclip op minuut (xx:xx). De leerlingen moeten deze opdracht in het schrift maken. Denk van tevoren na hoe de leerlingen deze opdracht mogen maken. Het beste kunnen ze het alleen of in tweetallen maken, omdat het een vrij persoonlijke opdracht is.

- Wanneer de leerlingen klaar zijn met het maken van deze opdracht, zou je de opdracht nog klassikaal kunnen bespreken met ze. In de video wordt hier namelijk niet heel diep meer op ingegaan. Bij deze bespreking zou je bijzondere aspecten, die bij de meertaligheid van de kinderen in de klas een rol spelen, iets meer kunnen verdiepen. Vooral kinderen met een andere thuistaal dan Nederlands zouden dit als een opwaardering van hun thuistaal kunnen ervaren.

Tips bij eventuele vragen vanuit de leerlingen:

- “Is een dialect of straattaal ook een taal?”: Je zou hier kunnen bespreken dat dialecten of straattaal ook talen zijn, maar dat deze talen vaak niet zo vast gelegd zijn als het Nederlands dat je op school leert. In Nederland bestonden dialecten al veel eerder dan de Nederlandse taal, zoals we die nu kennen. Straattaal en dialecten worden vaak van een bepaalde groep mensen in een bepaalde streek gesproken en worden vaak niet geschreven.
- “Ik weet niet hoe die taal heet, die Marokkanen spreken.”: In zulke gevallen zou je samen met de leerlingen (evt. klassikaal als dit voor meerdere leerlingen geldt) kunnen nadenken welke taal of talen in Marokko (als voorbeeld) worden gesproken. Zo zien kinderen dat in veel landen in de wereld meerdere talen worden gesproken. Als je een klas met kinderen met veel verschillende achtergronden hebt, zou je vooral deze kinderen in dit gesprek betrekken en hen als experts kunnen laten spreken.
- “Ik snap niet wat ik bij ‘Waarom’ moet doen.”: Het zou kunnen dat leerlingen het lastig vinden om een reden te bedenken, waarom er bepaalde talen en de sprekers daarvan in Nederland aanwezig zijn. Dat is ook geen makkelijke vraag. Je zou kinderen voorbeelden uit hun eigen leefomgeving kunnen geven. Als er bijvoorbeeld kinderen met anderstalige ouders in de klas zitten, zou je hen kunnen vragen, waarom hun ouders naar Nederland zijn gekomen, als dit niet te gevoelig ligt. Bij streektalen zou je kunnen uitleggen dat mensen in een bepaalde regio vaak op dezelfde manier spreken en dat daarom vooral uitspraak en woorden in een bepaalde regio van Nederland anders klinken dan in een andere regio.

NB. Het is belangrijk om erbij te vermelden dat niet elke leerlingen alle vragen misschien kan beantwoorden.

Opdracht 2: Diergeluiden memory

Diergeluiden lijken in veel talen heel erg op elkaar omdat de geluiden die het dier maakt met taal worden nagebootst. Diergeluiden kan je dus ook in een taal die je nog niet kent vaak heel makkelijk herkennen.

Speel het diergeluiden-memospel en luister naar de diergeluiden in verschillende talen. Probeer de plaatjes en de diergeluiden uit het Duits, Engels, Frans, Turks, Pools of Papiaments samen te brengen.

Deze opdracht kan je gezamenlijk met de klas doen of in je eentje.

Aanwijzingen voor de docent:

- Stop de kennisclip op minuut (xx:xx) om deze opdracht te doen.
- Omdat deze opdracht online is en geluiden bevat, is het het handigste om de opdracht klassikaal uit te voeren op het smartboard. Dan kunnen de kinderen de geluiden horen.

- Als koptelefonen en tablets of laptops beschikbaar zijn kunnen de leerlingen de opdracht ook hun eentje uitvoeren.

Tips bij eventuele vragen vanuit de leerlingen:

- “Ik snap niet wat voor geluid dit moet zijn.”: Wanneer een leerling dit vraagt, zou je tegen de leerling kunnen zeggen dat hij het eens moet proberen uit te spreken. Als dit niet lukt, zou je het zelf kunnen proberen. Vraag daarna op welk dier dit geluid lijkt of op welk Nederlands geluid dit lijkt.

Mondelinge opdracht: **Wat zie je?** (Staat niet in het opdrachtschriftje)



Aanwijzing voor de docent:

- Stop de kennisclip op minuut (xx:xx) en laat de leerlingen overleggen, wat de twee verkeersborden aan de zijkant van een grote straat zouden kunnen betekenen. Denk van tevoren na of je deze vraag meteen klassikaal wilt bespreken of de leerlingen eerst in tweetallen wilt laten overleggen en daarna klassikaal bespreken.

Tips bij eventuele vragen vanuit de leerlingen:

- “Ik snap niks van wat er op het bord staat.”: Vertel de leerlingen dat ze goed moeten kijken naar het bord. Wat is de vorm van het bord? Wat zijn de kleuren? Staan er afbeeldingen of letters/cijfers op die ze herkennen? Wat zou dit in combinatie met de kennis die ze weten (Het bord staat langs een grote weg) kunnen betekenen?

Opdracht 3: **Wat staat er op het bord? Maak een keuze**

Je ziet plaatjes met een bord of sticker in een vreemde taal. Wat denk jij wat de juiste betekenis is?

A. Dit bord vind je op een weg langs het oerwoud in Sri Lanka. Wat zou het kunnen betekenen?

1. Dit is de ingang tot een attractiepark voor olifanten.
2. Dit bord is een waarschuwing voor wilde olifanten.
3. Dit bord geeft aan dat olifanten voorrang hebben.



B. Dit bord vind je op een parkeerplaats in Luxemburg. Wat zou het kunnen betekenen?



1. Parkeertickets kosten 3 Euro.
2. Je mag hier maximaal 3 uren parkeren.
3. Tickets zijn maximaal 3 uren geldig.

C. Deze afvalbak vind je in een openbaar park in Portugal. Wat zou de “Coloque aqui a sua máscara!” kunnen betekenen?



1. Plaats hier je mascara en andere cosmetica!
2. In deze afvalbak mogen alleen maar mondmaskers!
3. **Plaats hier je mondmasker!**

Opdracht 4: **Kun jij de vragen beantwoorden?**

Ook deze keer krijg je weer een plaatje met een informatiebord in een vreemde taal te zien. Probeer de vragen te beantwoorden.

A. Dit is een informatiebord in een bakkerij in Luxemburg, waar Frans, Duits en Luxemburgs worden gesproken.

1. In welke taal is dit bord?

In het Frans.

2. Tot wanneer kan je op zaterdag je brood halen?

Tot half een in de middag.

3. Mag je in deze bakkerij contant betalen?

Ja. Maar je mag ook pinnen.

4. Heeft deze bakkerij een terras?

Nee, maar binnen mag je wel eten.



B. Dit is een informatiebord op een Italiaanse camping:

1. Welke talen herken je op dit bord?

Italiaans, Engels, Duits, Nederlands

2. Hoe veel kost een hete douche?

Die is gratis.

3. Hoe veel betaalt een familie bestaande uit twee volwassenen, een 12-jarig kind en een 8-jarig kind met een camper per nacht?

48€

4. Er zit een typefout op het bord. Heb jij hem gevonden?

Er staat boven in het Nederlands:

emeentelijke belasting NIET inbegrepen, in plaats van *gemeentelijke belasting.*

PREZZI ESTIVI (NOTTE) - SUMMER PRICES	
TASSA COMUNALE NON COMPRESA - MUNICIPAL TAX NOT INCLUDED	
KOMMUNALE STEUER NICHT INBEGRIFFEN	
EMEENTELIJKE BELASTING NIET INBEGREPEN	
Person icon	9,00
Child icon (5 to 10 years old)	6,00
+	
Camper icon	15,00
Car icon	15,00
Car icon	5,00
Tent icon	8,00
Caravan icon	10,00
Motorhome icon (max 4 meters)	10,00
Motorhome icon	3,00
Motorcycle icon	4,00
Hot water tap icon	6 ampere
Hot water tap icon	hot / warm FREE / GRATIS - 24h.
OCTOBER, APRIL, MAY and CHRISTMAS HOLIDAYS = 25% REDUCTION	
OKTOBER, APRIL, MAI und WEIHNACHT/NEUES JAHR = 25% PREISRABATT	
OTTOBRE, APRILE, MAGGIO, FESTE di NATALE = 25% DI SCONTO	

Aanwijzingen voor de docent:

- Stop de kennisclip op minuut (xx:xx). De leerlingen moeten twee opdrachten in het opdrachtenschrift maken. Deze opdrachten kunnen het best in tweetallen gemaakt worden en daarna klassikaal besproken worden. De oplossingen vind je bij de individuele opdrachten.

Tips bij eventuele vragen van leerlingen:

- “Ik snap niet wat hier staat.”: Het doel van dit project is de leerlingen kennis te laten maken met talen, die ze waarschijnlijk niet kennen. Bij deze twee opdrachten is de context van de opdracht heel belangrijk. Laat de leerlingen goed naar de plaatjes, vormen, afbeeldingen, cijfers en woorden kijken, die ze eventueel herkennen of kunnen herleiden.
 - Bij opdracht 3a is het belangrijk dat de leerlingen naar de vorm van het bord kijken en het plaatje wat erop staat en dit combineren met de kennis die ze hebben. Dus dat het bord in het oerwoud staat. Wat kan het dan betekenen? Je zou hier ook het Engels op het bord mee kunnen nemen. Er staat: “Wild Elephants roaming area at dusk” (Wilde olifanten zwerven in dit gebied tijdens schemering).
 - Bij opdracht 3b is het belangrijk dat ze naar de woorden kijken op het bord. Het woord ‘tickets’ kennen ze uit het Nederlands. Dan zien ze het cijfers ‘3’ en daarachter ‘hrs’. Dit zouden ze kunnen herleiden naar het Engelse woord ‘hours’.
 - Bij opdracht 3c is het belangrijk dat ze onthouden dat het op een prullenbak staat en dat ze naar de afbeelding op de prullenbak kijken en een beetje logisch nadenken. Wat zou een mondmasker en een prullenbak met elkaar te maken hebben? En in vrij toegankelijk park, waar je normaal gesproken in alle prullenbakken al je rotzooi in mag gooien, zou je daar dan nu alleen mondmaskers in mogen gooien? Je zou ook

naar het woord “máscara” kunnen wijzen en vragen, op welke Nederlandse of anderstalige woorden dit woord lijkt.

- Bij opdracht 4a kun je de leerlingen vragen in welke volgorde normaal gesproken de weekdays op een openingsbord staan (van ma t/m zo). Als ze dit weten kunnen ze de volgorde van de weekdays in het Frans met deze kennis herleiden. Als ze niet weten welke taal het is, kun je ze vragen of ze één dag van de week in het Frans of Duits of Luxemburgs kennen. Als dit zo is en deze dag staat niet in deze lijst, kunnen ze deze taal al wegstrepen. Bij vraag 3 en 4 van deze opdracht moeten de leerlingen weer goed naar de afbeeldingen op het bord kijken. Je zou kunnen vragen of ze het woord ‘terasse’ op een Nederlands woord vinden lijken.
- Bij opdracht 4b moeten de leerlingen vooral naar de plaatjes kijken om de vragen te beantwoorden. Voor de tweede opdracht moeten ze het Engels naast het icoontje herkennen. Voor de vierde vraag moeten zij het Engels, Duits of Italiaans in de laatste regels herkennen. Bij de laatste vraag kan je ze een beetje richting de goede kant op sturen.

Mondelinge opdracht: internationale woorden (staat niet in het opdracht schriftje)

Aanwijzingen voor de docent:

- Stop de kennisclip op minuut (xx:xx). Laat de leerlingen in tweetallen eerst samen overleggen wat enkele redenen zouden kunnen zijn, waarom de woorden in de kennisclip internationaal gebruikt worden. Na een paar minuten kun je een paar leerlingen aan het woord laten en vertellen wat zij ervan denken.
- Als je verdergaat met de kennisclip worden er door de moderator een paar redenen genoemd. Hierna zou je dan nog eens kunnen nagaan, of deze redenen overeenkomen met wat de leerlingen gezegd hebben.

Tips voor eventuele vragen vanuit de leerlingen:

- “Ik weet geen reden / heb geen idee.”: Je kan nog eens de individuele woorden, die hier als voorbeelden genoemd worden, aanspreken.
 - School (hier hadden ze het al over): Vraag nog een keer hoe het woord naar Maleisië en Indonesië is gekomen. Vraag of dit eventueel ook bij andere woorden hier gebeurd zou kunnen zijn.
 - Kijk naar de woorden zoals tofu en koffie: Vraag wat deze woorden betekenen? Waarom ken je deze woorden?
 - Dat betekent dat de talen zijn ontstaan uit een gemeenschappelijke taal en hierdoor misschien een paar dezelfde woorden nog steeds gebruiken. Je kunt ook erop ingaan dat er vroeger gereisd werd door handelaren en ze natuurlijk niet dezelfde taal spraken. Door met elkaar te willen communiceren gingen ze woorden van elkaar overnemen.

Opdracht 5: Internationale talenbingo

Dit is een bingo-spel dat je in je eentje of met klasgenootjes in een team kunnen spelen. Je leerkracht zal je laten weten of je het spelletje in je eentje of als team gaat spelen.

Beneden zie je negen Nederlandse woorden die ook internationaal, namelijk in het Duits, Frans, Pools of Turks gebruikt worden. Eronder zie je een bingo-kaart met negen vakjes. Jij mag zelfs (of met je teamgenooten) de negen woorden in de negen vakjes invullen.

Je leerkracht zal jullie dan een Powerpoint presentatie met internationale woorden laten zien. Eerst hoor je alleen de woorden, daarna zie je ze ook geschreven. Als je het goede Nederlandse woord herkent kun je het op je bingo-kaart afstrepen. Wie van jullie als eerste een hele rij van drie heeft (van boven naar beneden, van links naar rechts of schuin) is de winnaar.

Aanwijzingen voor docenten:

- Aan het eind van de video wordt de internationale talenbingo geïntroduceerd. Na deze slide volgt er nog één slide ter afsluiting, dus de bingo kan het beste aan het eind van de video gespeeld worden, aangezien daarmee het eind van de video is.
- Je kan de Powerpoint met geluidsbestanden van onze website downloaden ([link](#)).
- Ook hier stellen we weer voor dat de leerlingen het spel in groepjes van 2 of 3 kinderen spelen en tegen de andere groepjes in de klas, maar het spel kan natuurlijk ook ieder kind in zijn eentje gespeeld worden.
- De Powerpoint werkt zo, dat je eerst alleen maar een internationaal woord hoort. Bij een tweede klik zie je dan ook het woord in de andere taal geschreven. Pas nadat je het woord gehoord en gezien hebt, komt de oplossing.

Anhang 2: Unveröffentlichte Lehreranleitung der zweiten Lektion „You understand already“



... is een onderwijsproject en lessenreeks over talen en meertaligheid van de Radboud Universiteit in Nijmegen.

Voor meer informatie over de doelstellingen van het project en een algemene inleiding, verwijzen we naar de inleiding van de Docentenhandleiding Les 1.

Les 2 Duits - begrijp je sowieso!

... is de eerste taalspecifieke les in de lessenreeks. In deze les staat het begrijpen van de buurtaal Duits centraal. Hiervoor is gekozen omdat Duits in Nederland, vooral in de grensregio's met Duitsland, best aanwezig is. Ook taalkundig gezien is Duits voor leerlingen op Nederlandse basisscholen bij uitstek geschikt om strategieën voor receptieve meertaligheid aan te leren en toe te passen. Door de nauwe taalverwantschap tussen Nederlands en Duits kunnen de leerlingen veel verwante Duitse woorden (cognaten) al intuïtief begrijpen. Hier kunnen zij ook hun kennis van andere met het Nederlands en Duits verwante talen (i.e. Engels, Fries of Afrikaans) benutten. Verder herkennen zij door een-op-een vergelijking tussen de twee talen overeenkomsten en verschillen in de klank- en woordstructuur van de twee talen. Op deze manier leren zij niet alleen maar Duitse woorden ontcijferen, maar tegelijkertijd leren zij ook bewust hun inzicht in de structuur van talen te benutten om vreemde talen te begrijpen.

Het algemene leerdoel voor Les 2 “Duits – begrijp je sowieso!” is:

- ❖ De leerlingen hebben aan het eind van les 2 basiskennis over de Duitse taal en cultuur en zij kunnen deze kennis toepassen om Duitse woorden en eenvoudige boodschappen in het Duits, die in een authentieke context getoond worden begrijpen.

De specifiekere leerdoelen die hierbij horen zijn als volgt geformuleerd:

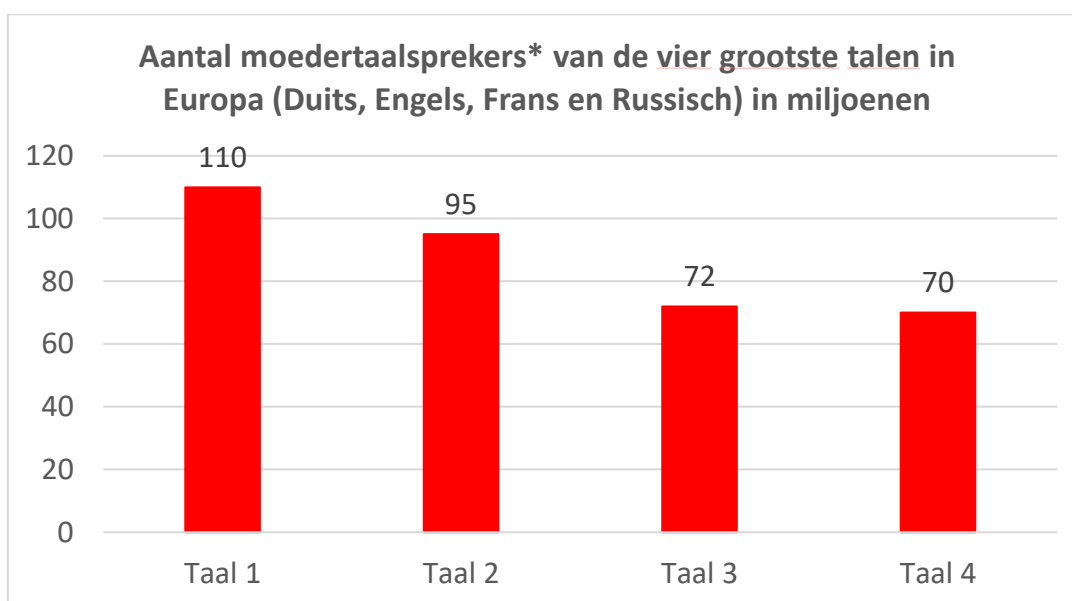
- ❖ De leerlingen kennen aan het eind van les 2 het belang van de Duitse taal in Europa en Nederland en hebben een basale begrip van de culturele relaties tussen Duitsland en Nederland (inleiding).
- ❖ De leerlingen kunnen truc 2 van les 1 “Kijk om je heen!” op authentieke voorbeelden (bijv. informatieboorden) uit Duitstalige landen toepassen en op basis van de tekstuele en paratekstuele context begrijpen.
- ❖ De leerlingen begrijpen aan het eind van les 2 dat Duits nauw met het Nederlands, het Afrikaans, het Fries en het Engels verwant is en dat daarom veel woorden uit deze talen op elkaar lijken (truc 1).

- ❖ De leerlingen kunnen aan het eind van les 2 overeenkomsten en verschillen tussen de klankstructuur van Nederlandse en Duitse woorden herkennen en kunnen deze benutten om onbekende Duitse woorden op Nederlandse woorden terug te leiden en deze zo te begrijpen (truc 2).
- ❖ De leerlingen herkennen aan het eind van les 2 overeenkomsten tussen de woordstructuur van Duitse en Nederlandse woorden (woordsamenstellingen en afleidingen) en kunnen deze kennis benutten om onbekende Duitse woorden te ontcijferen en begrijpen (truc 3).

Opdracht 1: Vragen over de Duitse taal en Duitsland

1. In welke Europese landen wordt Duits gesproken? Maak een lijst:

2. Beneden zie je een grafiek van de vier talen met de meeste moedertaalsprekers in Europa. Dat zijn Duits, Engels, Frans en Russisch. Welke van de vier talen is Taal 1, Taal 2, Taal 3 en Taal 4? Wat denk jij?



*Een moedertaalspreker is iemand, die deze taal als eerste taal oftewel van geboorte aan heeft geleerd.

Taal 1: _____ Taal 2: _____ Taal 3: _____ Taal 4: _____

3. Hoeveel Nederlandse leerlingen leren Duits op de middelbare school?
 - a. een op de vijf leerlingen (oftewel 20%)
 - b. een op de twee leerlingen (oftewel 50%)
 - c. vier van de vijf leerlingen (oftewel 80%)

4. Wat denk je, leren er meer of minder leerlingen in Duitsland Nederlands op de middelbare school dan Nederlandse kinderen Duits op de middelbare school leren?
 - a. minder
 - b. even veel
 - c. meer

5. Wat denk je, komen er meer Duitse toeristen op vakantie naar Nederland of gaan er meer Nederlanders op vakantie naar Duitsland?
 - a. minder
 - b. even veel
 - c. meer

6. Wat denk je, wonen en werken er meer Nederlanders in Duitsland of wonen en werken er meer Duitsers in Nederland?
 - a. minder
 - b. even veel
 - c. meer

Opdracht 2: Twee jasjes voor één woord

Level 1 – Verschillen in spelling

1. Ga op een speurtocht en vind het goede Duitse woord in het vakje dat verwant is met de Nederlandse woorden in de lijst. Een paar voorbeelden zijn al voor jou gemaakt.

	Nederlands	Duits*
a.	ijs	
b.	stoel	Stuhl
c.	huis	
d.	rijk	
e.	bruin	
f.	reizen	
g.	groep	Gruppe
h.	zand	
i.	moed	Mut
j.	prijs	
k.	muis	

Maus – Sand – reisen – Stuhl – reich – braun – Mut – Eis – Haus – Preis – Gruppe

2. Als je de woorden goed geplaatst hebt, kan je nu makkelijk vier regels over de verschillen tussen Nederlandse en Duitse spelling formuleren. Een voorbeeld is al ingevuld.
 - a. Nederlandse woorden met een “oe” worden in het Duits vaak met een **u of uh** gespeld.
 - b. Nederlandse woorden met een “ij” worden in het Duits vaak met een _____ gespeld.
 - c. Nederlandse woorden met een “ui” wordt in het Duits vaak met een _____ gespeld.
 - d. Nederlandse woorden met een “z” wordt in het Duits vaak met een _____ gespeld.

Level 2 – Verschillen in klanken

3. Deze keer verschillen de verwante Duitse woorden niet alleen maar in spelling maar ook in bepaalde klanken. Vind je nog steeds het goede Duitse woord? Een paar voorbeelden zijn er al.

	Nederlands	Duits*
A	geest	
B	wassen	
C	slapen	
D	water	Wasser
E	been	
F	boek	
G	zoeken	
H	eten	essen
I	apen	
J	schip	
K	steen	
L	dak	
M	snel	

suchen – Stein –
Geist – Dach – Buch
– Bein – Affen –
essen – waschen –
schlafen – Schiff –
Wasser – schnell

4. Als je de woorden goed geplaatst hebt, is het nu heel makkelijk om vijf regels over de verschillen tussen Nederlandse en Duitse klanken te formuleren:
- Als in het Nederlands een “t” gebruikt wordt, wordt in het Duits vaak een **ss** gebruikt.
 - Als in het Nederlands een “ee” gebruikt wordt, wordt in het Duits vaak een _____ gebruikt.
 - Als in het Nederlands een “p” gebruikt wordt, wordt in het Duits vaak een _____ gebruikt.
 - Als in het Nederlands een “k” gebruikt wordt, wordt in het Duits vaak een _____ gebruikt.
 - Als in het Nederlands een “s” of een “ss” gebruikt wordt, wordt in het Duits vaak een _____ gebruikt.

*Als je heel goed oplet, dan valt je op dat in het Duits zelfstandige naamwoorden altijd groot geschreven worden. Dat kan je soms ook helpen, om te herkennen wat het betekent.

Opdracht 3: Trek de woorden uit elkaar

Beneden zie je telkens een Duitse zin en de Nederlandse vertaling. Vergelijk het Duitse werkwoord met het erbij passende Nederlandse werkwoord. Beide zijn telkens vetgedrukt.

Duits: Ich muss mein Fahrrad noch **reparieren**.
Nederlands: Ik moet mijn fiets nog **repareren**.

Duits: Wir wollen unser Haus **renovieren**.
Nederlands: Wij willen ons huis **renoveren**.

1. Volgens welke regel kan je het Duitse werkwoord naar het Nederlands werkwoord vertalen?

Als je _____ verandert in _____, dan krijg je de Nederlandse vertaling.

2. Als je de goede regel gevonden hebt, dan is het heel makkelijk voor jou om de Duitse werkwoorden beneden met het goede plaatje te verbinden.



Created by Adrien Coquet from the Noun Project

demonstrieren

trainieren

informieren

telefonieren

transportieren

notieren



Created by Populart from the Noun Project



Created by Adrien Coquet from the Noun Project



Created by Adrien Coquet from the Noun Project

3. Welke van deze woorden bestaan er niet als je ze in het Nederlands verandert? Waarom begrijp je deze woorden nog steeds? Bespreek dit met je klasgenootjes en juf of meester.

Mondelinge opdracht Alle trucjes bij elkaar (staat niet in het opdrachtschriftje)



Aanwijzing voor de docent:

- Stop de kennisclip op minuut (xx:xx) en laat de leerlingen overleggen, wat het bord zou kunnen betekenen. Omdat de woorden op het bord best ingewikkeld zijn, stellen wij voor om deze vraag meteen klassikaal te bespreken en een stappenplan met de kinderen te doorlopen.

- Eerst zou je op de kleur van het bord kunnen wijzen en wat deze zou kunnen betekenen.
- Dan zou je op de omgeving van het bord kunnen wijzen. Wat zien de kinderen, wat zou deze plek kunnen zijn?
- Pas dan zou je kunnen vragen of de leerlingen verwante woorden of woorddelen herkennen.

Opdracht 4: Memospel “buren” (online)

In dit spelletje kun je alles wat je in deze lessen geleerd hebt benutten, om Duitse en Nederlandse stelletjes te vinden. Je komt hierbij allemaal informatieboorden tegen, die je ook in de echte Duitse omgeving tegen zou komen.

Volg [deze link](#) of scan de QR-code.

Links van images:

Telefonieren: Phone by Adrien Coquet from [Noun Project](https://thenounproject.com/browse/icons/term/phone/ "Phone Icons")

Trainieren: treadmill by Adrien Coquet from [Noun Project](https://thenounproject.com/browse/icons/term/treadmill/ "treadmill Icons")

Transporteren: transport by Popular from [Noun Project](https://thenounproject.com/browse/icons/term/transport/ "transport Icons")

Informieren: inform by Adrien Coquet from [Noun Project](https://thenounproject.com/browse/icons/term/inform/ "inform Icons")

Demonstreren: demonstration by Riska Garani from [Noun Project](https://thenounproject.com/browse/icons/term/demonstration/ "demonstration Icons")

Applaudieren: clap by iconfield from [Noun Project](https://thenounproject.com/browse/icons/term/clap/ "clap Icons")

Notieren: note by Dicky Prayudawanto from [Noun Project](https://thenounproject.com/browse/icons/term/note/ "note Icons")

Anhang 3: Das analysierte Lehrmaterial

Lektion 1: Erster Teil des Videos (Slides 2 – 12)

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
Kommentare	Diese Slides sind die Einleitung des Videos, d.h., dass v.a. das Thema eingeleitet wird und Vorkenntnisse aktiviert werden, sowie die Aspekte der sprachlichen Ebenen benannt werden.				

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 1: Aufgabe 1

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Lautentsprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 1: Zweiter Teil des Videos (Slides 13 – 21)

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Lautentsprechung	Kenntnis		X	
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare	Das vermittelte Wissen im ersten Teil wird hier anhand expliziter Beispiele weiter erklärt und deswegen wird der erste Schritt zum Sprachvergleich bei Lautmalereien gemacht.				

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 1: Aufgabe 2

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis	X		
		Fertigkeit	X		
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis		X	
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 1: Dritter Teil des Videos (Slides 22 – 27)

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Lautentsprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 1: Aufgabe 3

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			X
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			X
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 1: Aufgabe 4

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			X
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			X
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 1: Vierter Teil des Videos (Slides 28 – 39)

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis	X	X	
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 1: Aufgabe 5

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit		X	
	Lautentsprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 2: Erster Teil des Videos (Slides 2 – 13)

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 2: Aufgabe 1

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 2: Zweiter Teil des Videos (Slides 14 – 35)

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis	X	X	
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis		X	
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 2: Aufgabe 2

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit		X	X
	Lautensprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit		X	X
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 2: Dritter Teil des Videos (Slides 36 – 48)

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis		X	
		Fertigkeit			
	Lautensprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis	X		
		Fertigkeit			
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 2: Aufgabe 3

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Lautentsprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			
	Wortbildung	Kenntnis	X	X	
		Fertigkeit		X	
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 2: Vierter Teil des Videos (Slides 49 – 58)

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit		X	
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit		X	
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit		X	
	Lautensprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit		X	
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit		X	
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“

Lektion 2: Aufgabe 4

Ebene			Sprachbewusstsein	Sprachvergleich	Rezeptives Verständnis
Kommunikation	Kontext	Kenntnis			
		Fertigkeit			X
	Funktion	Kenntnis			
		Fertigkeit			X
Sprache	Kognaten	Kenntnis			
		Fertigkeit			X
	Lautensprechung	Kenntnis			
		Fertigkeit			X
	Wortbildung	Kenntnis			
		Fertigkeit			X
Kommentare					

Das Analysemodell beim Projekt „You understand already“