

Radboud Universiteit



Die Anwendung von Dekodierungsstrategien zur Interkomprehension germanischer Sprachen

Eine Studie zum Effekt von dreierlei Dekodierungsstrategien auf die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-Schülern und Schülerinnen

Name: Daan van Hassel
Matrikelnummer: S1003896
Universität: Radboud Universiteit Nijmegen
Institut: Faculteit der Letteren
Erstbetreuerin: dr. S. Jentges
Zweitbetreuerin: dr. E.M. Knopp
Abgabedatum: 31. Mai 2020

Zusammenfassung

Das Thema dieser Bachelorarbeit ist der Effekt von drei Dekodierungsstrategien auf die Interkomprehensionsfähigkeit in germanischen Sprachen bezüglich des Sprachenpaares Deutsch-Niederländisch. Die drei Dekodierungsstrategien sind *das Nutzen von verwandten Wörtern*, *das Zerlegen eines Kompositums in seine Bestandteile* und *das Verstehen aus dem Kontext*.

Anhand eines schriftlichen Experiments mit einem Pre-Post-Testdesign wird überprüft, ob und wenn ja, inwiefern diese Dekodierungsstrategien die Interkomprehensionsfähigkeit niederländischer Schüler und Schülerinnen (abgekürzt als SuS), die noch keinen Deutschunterricht hatten, fördern. Weiterhin wird erforscht, inwieweit diese Dekodierungsstrategien die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit der SuS beeinflussen.

Aufgrund der Coronakrise konnte das Experiment nicht durchgeführt werden. Aus diesem Grund wurde dafür entschieden, den theoretischen Rahmen und die Methode ausführlicher zu beschreiben, damit eine Basis für zukünftige und ähnliche Studien gebildet wird. In der Diskussion werden dementsprechend nicht die Ergebnisse, sondern wird der Aufbau des Experiments diskutiert und reflektiert.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	1
1. Einleitung	4
2. Theoretischer Rahmen	7
2.1. Rezeptive Mehrsprachigkeit und Interkomprehension	7
2.1.1. Rezeptive Mehrsprachigkeit	7
2.1.2. Interkomprehension	10
2.2. Dekodierungsstrategien	11
2.2.1. EuroComGerm-Ansatz	11
2.2.2. Sprachlicher Verstehensprozess	11
2.2.3. Das Nutzen von verwandten Wörtern	15
2.2.4. Das Zerlegen eines Kompositums in seine Bestandteile.....	17
2.2.5. Das Verstehen aus dem Kontext	19
2.3. Forschungsfrage und Hypothesen	20
2.3.1. Forschungsfrage.....	20
2.3.2. Hypothesen	21
3. Methode	24
3.1. VersuchsteilnehmerInnen	24
3.2. Versuchsinstrument	25
3.2.1. Pre-Post-Testdesign	25
3.2.2. Experimentelle Komponente.....	27
3.2.3. Workshop	33
3.2.4. Datenauswertung	34
4. Diskussion und kritische Reflexion des Experiments	41
4.1. VersuchsteilnehmerInnen	41
4.2. Versuchsinstrument	41
5. Ausblick	44
6. Bibliographie	45
7. Anhang	49
7.1. Materialien Pretest	49
7.1.1. Fragebogenkomponente.....	49
7.1.2. Experimentelle Komponente.....	51
7.1.3. Vorgegebene Lösungen des Experiments	57
7.1.4. Berechnung der Levenshtein-Distanz Aufgabe 1	59
7.1.5. Berechnung der Levenshtein-Distanz Aufgabe 3	61
7.2. Materialien Workshop	63

7.2.1. Arbeitsblatt	63
7.2.2. PowerPoint-Präsentation	67
7.3. Materialien Posttest	74
7.3.1. Experimentelle Komponente.....	74
7.3.2. Vorgegebene Lösungen des Experiments	79
7.3.3. Berechnung der Levenshtein-Distanz Aufgabe 1	81
7.3.4. Berechnung der Levenshtein-Distanz Aufgabe 3.....	83
7.4. Codenamen: deutsche Städte.....	84

1. Einleitung

Heutzutage zählen 23 unterschiedliche Sprachen, wie beispielsweise Dänisch, Deutsch, Englisch und Niederländisch, zu den offiziell anerkannten Sprachen Europas. Englisch gilt als *Lingua franca*, mit anderen Worten die „Verkehrssprache eines größeren mehrsprachigen Raums“ (DWDS o.J.), und wird immer mehr zu einer dominanten Sprache. Personen unterschiedlicher sprachlicher Herkunft kommunizieren demgemäß in zunehmendem Maße auf Englisch, denn durch Anwendung dieser *Lingua franca* ist verbale Kommunikation überhaupt erst möglich und können Missverständnisse und Unklarheiten wegen fehlender Sprachkenntnisse in der Sprache des Kommunikationspartners vermieden werden. Die Dominanz der englischen Sprache einerseits und die (fehlenden) Sprachkenntnisse in der Sprache des Kommunikationspartners andererseits sorgen jedoch dafür, dass die Position aller anderen offiziell anerkannten Sprachen Europas geschwächt wird. Die Europäische Union, die Wert auf die Vielfalt von Kulturen, Sprachen und Religionen legt (vgl. Das Europäische Parlament 2000, 13), hat sich daher eindeutig gegen das ausschließliche Lernen von Englisch und für das Lernen von mindestens zwei Sprachen neben der Erstsprache bzw. den Erstsprachen (abgekürzt als L1) ausgesprochen:

Der Rat der Europäischen Union

ersucht die Mitgliedstaaten, unter gebührender Beachtung des Subsidiaritätsprinzips und entsprechend den nationalen Gegebenheiten:

Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit und zur Steigerung der Qualität und Effizienz des Sprachenlernens und des Sprachunterrichts zu ergreifen und zu verbessern, unter anderem indem vom jüngsten Kindesalter an mindestens zwei Sprachen zusätzlich zur Hauptunterrichtssprache bzw. zu den Hauptunterrichtssprachen unterrichtet werden und indem das Potenzial innovativer Konzepte für die Entwicklung von Sprachkompetenz erforscht wird (Rat der Europäischen Union 2014, 27).

Fremdsprachenlernen ist jedoch ein aufwendiger und zeitintensiver Prozess, wodurch die meisten EU-BürgerInnen heutzutage selten mindestens zwei Fremdsprachen lernen. Daher ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch die Entwicklung von Methoden, „die das Fremdsprachenlernen attraktiver, einfacher und ökonomischer gestalten“ (Behrend 2016, 2) und die Vermittlung von Kenntnissen in möglichst vielen Sprachen nicht nur mehr das Ziel der europäischen Sprachpolitik, sondern auch der (Fremd)sprachenforschung (vgl. Ebda., 2). Zahlreiche Studien in der (Fremd)sprachenforschung zeigen, dass die Anwendung von Vorkenntnissen und Verwandtschaftsbeziehungen – vorwiegend bezüglich der rezeptiven Fertigkeiten – beim Lernen einer Fremdsprache, die zu der Sprachfamilie der L1 gehört, wie

zum Beispiel Deutsch und Niederländisch, einen positiven Effekt auf den Schwierigkeitsgrad und die Schnelligkeit des Fremdsprachenlernens hat (vgl. Ebda., 3).

Das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit berücksichtigt diese sprachlichen Verwandtschaftsbeziehungen in Bezug auf die rezeptiven Fertigkeiten und bietet daher eine Lösung für die wachsende Dominanz der englischen Sprache und das sinkende Interesse am Sprechen möglichst vieler anderer Sprachen. Personen verschiedener sprachlicher Herkunft, die in der Lage sind, miteinander in der eigenen L1 zu kommunizieren und einander trotz der unterschiedlichen Kommunikationssprache zu verstehen, wenden dieses Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit erfolgreich an. Rezeptive Mehrsprachigkeit kann sowohl auf schriftlicher als auch auf mündlicher Basis stattfinden. Hierzu gibt es drei verschiedene Abgrenzungen: Semikommunikation, polyglotten Dialog und Interkomprehension (vgl. Marx 2007, 166).

Bei Interkomprehension geht es laut Marx um „das Verstehen schriftlicher Texte in verwandten Sprachen“ (Ebda., 166). Das Verstehen der Fremdsprache steht beim Konzept der Interkomprehension zentral:

Es sollten keine Übersetzer ausgebildet werden, sondern kommunikativfähige Menschen, die auf der Basis von Sprachverwandtschaften und Internationalismen schnell Texte in mehreren Fremdsprachen verstehen und darauf reagieren können. Hierbei steht eine Brückensprache, eine der/den Zielsprache/n verwandte Sprache zur Verfügung (vgl. den Terminus *base language* von Chandrasekhar 1978: 64), die beim Aneignen der neuen Sprache eine Hilfe bietet (Ebda., 167; Hervorhebung im Original).

In der vorliegenden Arbeit wird die Interkomprehensionsfähigkeit niederländischer M1-, H1- und V1-SuS¹ anhand des Sprachenpaares Deutsch-Niederländisch erforscht. Deutsch und Niederländisch sind nahverwandte Sprachen und gehören zur selben Sprachfamilie. Es stellt sich jedoch heraus, dass es Anfänger des Nachbarsprachenlernens schwerfällt, miteinander zu kommunizieren, obwohl Verständigung möglich sein könnte, wenn sie die ihnen unbekannt Wörter der Nachbarsprache in der jeweiligen Ausgangssprache (Deutsch oder Niederländisch) nennen (vgl. Jentges et al. im Druck). Durch die Anwendung sogenannter Dekodierungsstrategien können sie ihre Interkomprehensionsfähigkeit schulen, damit sie einander, ohne die Nachbarsprache zu sprechen, verstehen können. Im Mittelpunkt dieser

¹ Es gibt in den Niederlanden drei weiterführende Schultypen: VMBO (Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs), HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs) und VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs). VMBO ist mit der deutschen Hauptschule vergleichbar, HAVO stimmt eher mit der deutschen Realschule überein und VWO entspricht dem deutschen Gymnasium. Die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit ist die erste Jahrgangsstufe der niederländischen weiterführenden Schulen. In Deutschland wird diese Jahrgangsstufe in der Regel als Jahrgangsstufe 7 bezeichnet. In der vorliegenden Arbeit werden für die drei weiterführende Schultypen und die Jahrgangsstufe Abkürzungen verwendet: VMBO Jahrgangsstufe 1 (M1), HAVO Jahrgangsstufe 1 (H1) und VWO Jahrgangsstufe 1 (V1).

Studie stehen dreierlei Dekodierungsstrategien: *Nutzen von verwandten Wörtern*, *Zerlegen eines Kompositums in seine Bestandteile* und *Verstehen aus dem Kontext*. Der Effekt dieser Dekodierungsstrategien auf die Interkomprehensionsfähigkeit Deutsch-Niederländisch wird anhand eines Experiments mit einem Pre-Post-Testdesign erforscht.

Aus dem bisher Besprochenen lässt sich eine Forschungsfrage aufstellen, die mithilfe dieses Experiments beantwortet werden soll. Die Forschungsfrage lautet:

„Welche Dekodierungsstrategien sind für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-Schülern und Schülerinnen bezüglich des Sprachenpaares Deutsch-Niederländisch förderlich und inwiefern tragen diese Dekodierungsstrategien zu Sprach(en)- und Sprachlernbewusstheit bei?“

Zunächst folgt der theoretische Rahmen, in dem die Begriffe rezeptive Mehrsprachigkeit und Interkomprehension sowie die Dekodierungsstrategien näher erörtert werden. Zudem werden Hypothesen zur oben aufgeführten Forschungsfrage aufgestellt. Anschließend folgt der methodische Teil mit der Erläuterung und Auswertung des Experiments. Da das Experiment wegen der Coronakrise nicht durchgeführt werden kann und keine Daten erhoben werden können, wird das Experiment an sich kritisch reflektiert, damit festgestellt werden kann, auf welche Art und Weise man die Forschungsfrage beantworten können müsste. Zum Schluss folgt ein Ausblick für zukünftige Studien.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Rezeptive Mehrsprachigkeit und Interkomprehension

In den folgenden Abschnitten wird näher auf die Bedeutung der Konzepte rezeptive Mehrsprachigkeit und Interkomprehension eingegangen. Diese beiden Konzepte bilden die Basis dieser Bachelorarbeit und werden demgemäß zuerst erörtert.

2.1.1. Rezeptive Mehrsprachigkeit

Der Begriff rezeptive Mehrsprachigkeit besteht aus einem Adjektiv und aus einem Nomen. Zunächst wird die Bedeutung des Nomens Mehrsprachigkeit erörtert. Der Begriff Mehrsprachigkeit ist in vielen (inter)nationalen Bereichen zu finden. So empfiehlt der Rat der Europäischen Union seinen Mitgliedsstaaten, Mehrsprachigkeit mithilfe des Fremdsprachenunterrichts in mindestens zwei Sprachen neben der L1 zu fördern (vgl. Rat der Europäischen Union 2014, 27). Im CEFR-Kompendium-Band des Europarates gehören Mehrsprachigkeit und die Fähigkeit, auf ein sprachenübergreifendes mehrsprachiges Repertoire zurückzugreifen, zur plurilingualen und -kulturellen Kompetenz (vgl. Europarat 2018, 28). Zudem werden im CEFR-Kompendium-Band Deskriptoren zur plurilingualen Kompetenz beschrieben. Im niederländischen Kontext ist der Begriff Mehrsprachigkeit in dem Vorschlag zur Lehrplanerneuerung verarbeitet:

Meertaligheid is ook relevant voor de socialiserende functie van het onderwijs: leerlingen leren hun eigen meertalige repertoire in te zetten om samen informatie te verwerven en samen te leren, en om de communicatie te bevorderen tussen mensen met verschillende talige en culturele achtergronden. De ontwikkeling van meertalige competentie ondersteunt het leren van talen en versterkt het taalgebruik. Een goede beheersing van het Nederlands en van meerdere talen vergroot de kansen op een succesvolle doorstroming naar een vervolgopleiding en volwaardige deelname aan de (inter)nationale arbeidsmarkt. Zo draagt meertaligheid bij aan de kwalificatie van de leerlingen (curriculum.nu 2019, 19).

Die Deskriptoren des CEFR-Kompendium-Bandes finden sich auch in diesem Vorschlag wieder (vgl. curriculum.nu 2019, 34-36).

Die Tatsache, dass Mehrsprachigkeit in vielen unterschiedlichen Bereichen und Kontexten vorkommt, sorgt für eine Vielzahl von Definitionen. Es ist daher erforderlich, diese zu diskutieren, um anschließend zu erklären, wie der Terminus (rezeptive) Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Arbeit definiert wird. Der Begriff Mehrsprachigkeit bezeichnet „verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache. Er beschreibt Sprachkompetenzen von Einzelnen wie

Gruppen und verschiedene Situationen, in denen mehrere Sprachen in Kontakt miteinander kommen oder in einer Konversation beteiligt sind“ (Riehl 2014, 9). Mehrsprachigkeit wird mehr oder weniger als Oberbegriff für sowohl die verschiedenen Formen von Sprachenerwerb im Laufe des Lebens eines Individuums als auch die Anwendung der Sprachen in der Gesellschaft verwendet. Damit schließt Mehrsprachigkeit den Begriff Zweisprachigkeit mit ein. Die erlernten Sprachen werden nach der Reihenfolge ihres Erwerbs als Erstsprache (L1), Zweitsprache (L2) und Drittsprache (L3) usw. bezeichnet (vgl. Ebda., 9). Laut Riehl wird Mehrsprachigkeit nach Art des Erwerbs, gesellschaftlichen Bedingungen, Kompetenz und Sprachkonstellationen definiert (vgl. Ebda., 11).

In Puncto Art des Erwerbs ist es wichtig, zu unterscheiden, ob die Sprachen von Kind auf simultan oder sukzessive erworben werden. Im Falle des simultanen Erwerbs ist die Rede von bilingualem Erstspracherwerb, wobei das Kind zwei oder mehrere L1 beherrscht. Im Falle des sukzessiven Erwerbs spielen Umgebung, Zeitpunkt (Kind oder Erwachsener) und Erwerbsreihenfolge (L2, L3 usw.) eine bedeutende Rolle. Es wird zwischen einer natürlichen Umgebung, z.B. das Land der Zielsprache und einem schulischen (gesteuerten) Kontext unterschieden (vgl. Ebda., 11).

Abhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen wird unterschieden zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums, mehrere Sprachen zu sprechen, während gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sich auf die Anwendung mehrerer Sprachen innerhalb eines Staates oder einer Region bezieht (vgl. Ebda., 12).

Im CEFR-Kompendium-Band des Europarates wird zudem zwischen *multilingualism* und *plurilingualism* unterschieden, wobei *multilingualism* sich auf die Koexistenz verschiedener Sprachen auf sozialer oder individueller Ebene und *plurilingualism* sich auf das dynamische und sich entwickelnde sprachliche Repertoire eines einzelnen Benutzers / Lernenden bezieht (vgl. Europarat 2018, 28). Zur plurilingualen Kompetenz gehören unter anderem die Fähigkeiten, sich in einer Sprache auszudrücken, aber eine andere Sprache zu verstehen und sprachliches Wissen heranzuziehen, um Texte zu entschlüsseln (vgl. Ebda., 28). Somit schließen die Definition des Begriffes *plurilingualism* und die dazugehörigen Kompetenzen an das Konzept der Interkomprehension an.

Die Frage, ab wann ein Mensch mehrsprachig ist, ist damit aber noch nicht beantwortet. Diese Frage spielt in der Mehrsprachigkeitsforschung eine große Rolle. In der vorliegenden Arbeit wird der Definition von Christ gefolgt. Laut Christ ist derjenige mehrsprachig, der „auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache *eingeschränkte* Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte zu lesen oder Fachgespräche führen zu können)“ (Christ 2004, 31; Hervorhebung im Original).

Kompetenzen in allen vier Fertigkeiten der jeweiligen Fremdsprache sind hierfür nicht immer erforderlich. Für das Verstehen einer Fremdsprache reichen die rezeptiven Fertigkeiten in Lese- und Hörverstehen aus (vgl. Behrend 2016, 16).

Deswegen wird in diesem Fall dem Begriff Mehrsprachigkeit das Adjektiv rezeptiv hinzugefügt. Rezeptive Mehrsprachigkeit ist eine Form von Mehrsprachigkeit, „die sich auf Teilkompetenzen ausschließlich im Bereich des Lese- und/oder Hörverstehens beschränkt“ (Ebda., 17). Laut Behrend ist es sogar möglich, die Lesekompetenz einer Person in mehreren Fremdsprachen, ohne dass der Lerner bzw. die Lernerin über die Hörkompetenz in der jeweiligen Sprache verfügt, als rezeptive Mehrsprachigkeit zu bezeichnen (vgl. Ebda., 17). Rezeptive Fertigkeiten werden in der Regel als einfach und schnell zu erlernen betrachtet. Lutjeharms erklärt dies 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). Folglich bilden die rezeptiven Fertigkeiten eine sprachliche Basis für den weiteren Spracherwerb der jeweiligen Sprache. Von den rezeptiven Fertigkeiten wird dem Leseverstehen die größte Bedeutung zugewiesen, da man täglich vielen geschriebenen Texten auf beispielsweise Papier oder dem Bildschirm begegnet (vgl. Behrend 2016, 30). Die Lesekompetenz bietet eine gute Ausgangsbasis für den weiteren Spracherwerb und reicht, um an vielen Kommunikationssituationen, wie zum Beispiel dem Lesen von Büchern und der Nutzung des Internets, teilzunehmen (vgl. Ebda., 30f.).

Marx definiert rezeptive Mehrsprachigkeit als „die Idee, dass Menschen jeweils in der eigenen Sprache sprechen, und dennoch vom Kommunikationspartner verstanden werden“ (Marx 2007, 166). Marx zufolge findet rezeptive Mehrsprachigkeit sowohl auf schriftlicher als auch auf mündlicher Ebene statt und hierzu gibt es drei Abgrenzungen: Semikommunikation, polyglotten Dialog und Interkomprehension. Bei der Semikommunikation handelt es sich um mündliche Kommunikation zwischen Personen nahverwandter sprachlicher Herkunft, wie beispielsweise Spanisch und Portugiesisch sowie Deutsch und Niederländisch. Kommunikation zwischen Personen nicht nahverwandter sprachlicher Herkunft, wie zum Beispiel Niederländisch und Spanisch, wird polyglotter Dialog genannt (vgl. Ebda., 166). Interkomprehension wird schließlich als „das Verstehen schriftlicher Texte in verwandten Sprachen“ (Ebda., 166) definiert. Der Fokus dieser Studie liegt auf der Interkomprehension, da nur das Verstehen deutscher Wörter anhand von dreierlei Dekodierungsstrategien und nicht das Verstehen dieser Wörter und das gleichzeitige Sprechen in der eigenen Sprache (rezeptive Mehrsprachigkeit) erforscht wird. Auf diesen Terminus wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

2.1.2. Interkomprehension

Vereinfacht bedeutet der Begriff Interkomprehension „Zwischen(sprachen)verstehen“ oder „gegenseitiges Verstehen“ (Behrend 2016, 34). In der Fachliteratur besteht noch keine allgemeingültige Definition von Interkomprehension. Es ist daher erforderlich, zu erklären, wie der Terminus Interkomprehension, der die begriffliche Grundlage dieser Studie bildet, in der vorliegenden Arbeit definiert wird.

Interkomprehension ist im Allgemeinen „die Fähigkeit, eine unbekannte Sprache spontan, unter Rückgriff auf die Muttersprache und alle gelernten Fremdsprachen, zu verstehen, ohne diese zuvor formal gelernt zu haben“ (Ebda., 34). Reissner fügt hinzu, dass es sich bei Interkomprehension an erster Stelle um rezeptive Kompetenzen handelt (vgl. Reissner 2010, 821). Oleschko behauptet zudem, dass Interkomprehension am ehesten möglich ist, wenn die Sprachen einer Sprachfamilie bzw. einem Sprachzweig angehören. Somit wird zwischen Interkomprehension in slawischen, romanischen und germanischen Sprachen unterschieden (vgl. Oleschko 2011, 1f.). Da das Sprachenpaar Deutsch-Niederländisch Gegenstand dieser Studie ist und diese Sprachen zu den germanischen Sprachen zählen, wird die germanische Interkomprehension im nächsten Abschnitt näher erörtert.

Alle niederländischen SuS lernen Niederländisch und beginnen in der Primarstufe mit Englischunterricht. Damit verfügen sie bereits über Sprachkenntnisse in zwei germanischen Sprachen. Dies ermöglicht es, weitere rezeptive Fertigkeiten in anderen germanischen Sprachen anhand des Konzeptes der germanischen Interkomprehension zu erwerben. Die Interkomprehensionsfähigkeit der SuS kann durch die Auseinandersetzung mit anderen germanischen Sprachen und bestimmten Dekodierungsstrategien, die zu Verständnis führen, gestärkt werden. Die SuS können ihre Erfahrungen aus dem früheren Sprachenlernen mit in die germanische Interkomprehension einfließen lassen und rezeptive Fähigkeiten erwerben, damit sie in der Lage sind, die (noch) unbekannte germanische Sprache spontan, mithilfe der Sprachkenntnisse in der L1 und einer bereits bekannten germanischen Fremdsprache, zu verstehen, ohne diese Sprache formal gelernt zu haben (vgl. Ebda., 2).

Die Schriftlichkeit ermöglicht es, „sich rezeptiv mit einer anderen germanischen Sprache genauer auseinanderzusetzen und Hypothesen über möglicherweise zu Verstehendes zu entwickeln“ (Ebda., 3). Die Auseinandersetzung mit schriftlichen Wörtern und Sätzen ermöglicht also Zeit zum Nachdenken und Verstehen und das ermöglicht es, Hypothesen zu entwickeln. Im Gegensatz zur Schriftlichkeit sind die Unterschiede zwischen germanischen Sprachen in der Mündlichkeit aufgrund von Lautwandelprozessen und bestimmter Intonation größer (vgl. Ebda., 3). Darüber hinaus spielen zeitliche Beschränkungen bei mündlicher Kommunikation eine größere Rolle als bei schriftlichem Verstehen, da das Sprechtempo einer Person berücksichtigt werden muss. In der Mündlichkeit gibt es in der

Regel also weniger Zeit zum Nachdenken und Verstehen (vgl. Kwakernaak 2015, 361). Im Experiment wird aus diesen Gründen nur auf die Schriftlichkeit des Deutschen fokussiert.

2.2. Dekodierungsstrategien

In der vorliegenden Arbeit stehen drei unterschiedliche Dekodierungsstrategien zentral, die die Interkomprehensionsfähigkeit in den germanischen Sprachen der SuS möglicherweise fördern. Die angewandten Dekodierungsstrategien sind teilweise aus dem EuroComGerm-Ansatz (Hufeisen und Marx 2007) und dem sprachlichen Verstehensprozess abgeleitet und bilden die Basis des Experiments der vorliegenden Studie. In den folgenden Abschnitten wird näher auf das EuroComGerm-Konzept und die Dekodierungsstrategien eingegangen.

2.2.1. EuroComGerm-Ansatz

Der EuroComGerm-Ansatz ist „ein Strategietraining bzw. Konzept zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in einer/mehreren Zielsprache(n) auf der Basis des Deutschen und Englischen“ (Behrend 2016, 36). Die sieben Siebe des EuroComGerm-Ansatzes sind eine Art Werkzeuge und helfen den Lernenden, „Bekanntes aus authentischen Texten in unbekanntem, aber nahverwandten Fremdsprachen zu filtern“ (Ebda., 37). Das EuroComGerm-Konzept basiert auf der Idee des optimierten Erschließens beim Lesen einer germanischen Fremdsprache auf Basis einer germanischen L1. Um die Idee des EuroComGerm-Konzeptes anschaulich zu machen, wird im nächsten Absatz zuerst der sprachliche Verstehensprozess erörtert.

2.2.2. Sprachlicher Verstehensprozess

Sprachliches Verstehen enthält eine Vielzahl von Teilprozessen, die erstaunlich, rätselhaft und kompliziert sind. Es ist eine Aktivität, bei der man sich anstrengen muss, um nichts falsch zu machen: „Verstehen ist ein Prozess, der durchaus automatische und fast aufwandfreie Teilprozesse enthält, doch selbst in einer gut beherrschten Sprache (z.B. der Muttersprache) bedarf es oft beträchtlicher Leistungen, um das Verstehen von Äußerungen und Texten zu gewährleisten“ (Berthele 2007, 15). Dementsprechend ist das Verstehen von Fremdsprachen, die man formal nicht erlernt hat, eine anstrengende kognitive Arbeit (vgl. Ebda., 15). Wenn es aber genügend sprachliche und kontextuelle Anhaltspunkte gibt und die Sprachen nahverwandt sind, kann ein Text verstanden werden (vgl. Ebda., 16).

Das sprachliche Verstehen fängt mit einer „Cue“ (Berthele 2007, 16) an. Das heißt, dass es schriftlichen oder mündlichen Input gibt. Das Produkt von sprachlichem Verstehen ist ein mentales Modell. Dieses Modell enthält typischerweise systematisch aufeinander bezogene Informationen bezüglich der Menschen, Dinge, Entitäten aus dem mündlichen oder schriftlichen Input sowie der örtlich-lokalen, temporalen, kausalen und intentionalen Relationen

zwischen ihnen (vgl. Ebda., 16). Im nachfolgenden Textabschnitt würde das mentale Lexikon nach dem Verstehen *einen tiefen Wald, ein Hexenhaus in diesem tiefen Wald und eine Person (eine kleine Hexe)* enthalten, wobei diese Person 127 Jahre alt ist und alleine im Hexenhaus wohnt:

Es war einmal eine kleine Hexe, die war erst einhundertsevenundzwanzig Jahre alt, und das ist ja für eine Hexe noch gar kein Alter. Sie wohnte in einem Hexenhaus, das stand einsam im tiefen Wald (Preussler 1957, 3).

Um zu diesem Modell zu gelangen, braucht man sprachliche und nicht-sprachliche Wissensbestände. Auf sprachlicher Ebene wird in erster Linie ein mentales Lexikon genannt. In diesem mentalen Lexikon sind sowohl Wortformen (graphematisch, phonologisch) als auch die damit verbundene Konzepten, Bedeutungen, morphologischen und syntaktischen Eigenheiten der Wörter gespeichert (vgl. Berthele 2007, 17). Darüber hinaus verfügt das mentale Modell über weitere sprachliche Schemata, die etwas über die Form des Satzes (Aussage- oder Fragesatz) oder die Struktur eines bestimmten Textes (Textsortenschemata) aussagen. Schließlich verfügt die sprachliche Seite dieses Modells über sprachbezogenes Strategiewissen (vgl. Ebda., 18). An der Stelle der nicht-sprachlichen Wissensbestände spielen Weltwissen, der unmittelbare Kontext und Kotext eine bedeutende Rolle. Weltwissen sind „Form- und Inhaltsschemata über die physische, psychische und soziale Welt“ (Ebda., 18). Wenn man z.B. das Verb *wohnen* liest, macht man zugleich einen blitzschnellen „Aufbau eines begrifflichen Rahmens auf der Basis dessen, was wir an Weltwissen gespeichert haben“ (Ebda., 18). Mit dem Begriff Kotext wird „das bereits Gesagte/Geschriebene“ (Ebda., 18) gemeint.

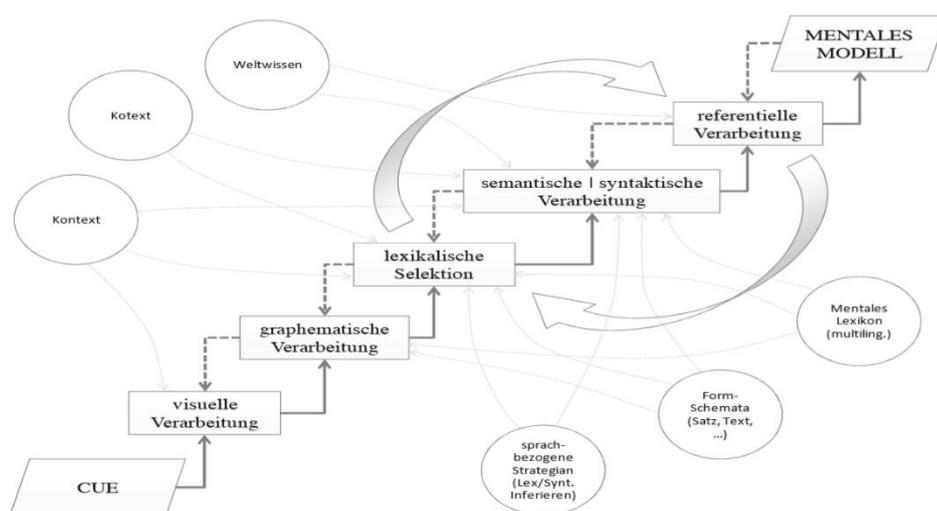


Abbildung 1 (Behrend 2016, 63; vgl. Berthele 2007, 22) – Vereinfachtes Modell des Verstehensprozesses. Die Rechtecke enthalten Prozesse und die Kreise enthalten die beteiligten (nicht-)sprachlichen Wissensbestände.

Laut Berthele ist sprachliches Verstehen sowohl ein bottom-up-Prozess als auch ein top-down-Prozess. Das heißt, dass jeder Prozess bzw. jede Stufe möglicherweise mit der ihr unter- und nachgeordneten Stufe interagiert (vgl. Ebda., 18). Im Rahmen der Interkomprehensionsfähigkeit wird von den Lernenden wenig und sehr beschränkt über gespeicherte Wortbilder in der jeweiligen germanischen Fremdsprache verfügt. Aus diesem Grund ist der Leseprozess in einer solchen Sprache im Vergleich zur L1 auf der Wortebene langsamer. Deswegen werden Strategien gebraucht, die dem Leseprozess auf der Wortebene helfen. Wichtig dabei zu beachten ist, dass Wörter im mentalen Lexikon aus einer Inhalts- und Formseite bestehen: Die Inhaltsseite enthält Spezifikationen der semantischen und syntaktischen Ebene. Bezüglich der Semantik enthält das mentale Lexikon Gegenstände oder Situationen, auf die ein Wort potenziell verweist. In Bezug auf die Syntax enthält das mentale Lexikon Informationen über die Wortart und die damit verbundenen Kriterien (z.B. *kaufen* ist ein Verb und verlangt ein Objekt). Die Formseite enthält Spezifikationen der graphischen oder phonologischen Ebene sowie der morphologischen Formen (vgl. Ebda., 19).

Worterkennung heißt Identifikation der Formseite und Zugriff auf die Inhaltsseite. Fokussieren auf die Wörter, die leicht zu erschließen sind, da sie Ähnlichkeiten auf dieser Inhalts- und/oder Formseite aufweisen, ist eine erste Strategie, die dem Rezeptionsprozess auf der Wortebene hilft. Hierfür können alle verfügbaren Sprachen verglichen werden und kann auf sprachliche Kenntnisse in der L1 und in den (bereits erworbenen) Fremdsprachen zurückgegriffen werden (vgl. Bär 2009, 78). Diese Strategie wird in der vorliegenden Arbeit als *das Nutzen von verwandten Wörtern* bezeichnet.

Auf der Basis dieser Strategie kann versucht werden, halb- oder unbekannte Wörter zu entschlüsseln. Je mehr man dabei über die Formen und die Wortstellung einer Sprache weiß, desto besser können Grammatik und Syntax zum Erschließen semantischer Zusammenhänge herangezogen werden. Wenn man zum Beispiel Wortbildungsregeln kennt und nutzt, indem die Bestandteile eines Wortes erkannt werden, können die leicht zu verstehenden Teile helfen, die Bedeutung des komplexen Wortes zu erschließen, denn „vom im Text leicht Erschließbaren können wir Rückschlüsse auf das sprachlich (noch) Unbekannte und damit Verborgene ziehen“ (Berthele 2007, 21). Diese Strategie wird in der vorliegenden Arbeit als *das Zerlegen eines Kompositums in seine Bestandteile* bezeichnet.

Laut Berthele werden Wörter zum Schluss oftmals schneller verstanden, wenn sie zum semantischen und syntaktischen Kontext, in dem die Wörter auftreten, passen. Mit anderen Worten werden auch Informationen von oben, in diesem Fall die semantische / syntaktische Verarbeitung (vgl. Abbildung 1) zur Wortbedeutung verwendet (vgl. Ebda., 20). Sprachlicher Input durch Kotext- und Kontextinformationen führen also zum Verständnis. In diesem Fall kann die Bedeutung eines Wortes durch Inferieren geratet werden, indem bestimmt wird, auf welche Weise das Wort zum Inhaltsschema bzw. zum sprachlichen Kontext passt. Zusätzlich

sind Abbildungen und Textschemata hier hilfreich (vgl. Berthele 2007, 21; vgl. Bär 2009, 78). Diese Strategie wird in der vorliegenden Arbeit als *das Verstehen aus dem Kontext* bezeichnet. Berthele ist der Meinung, dass diese Richtung von oben, oder „top-down“ in der zu erschließenden neuen Sprache noch wichtiger ist: „Angesichts der Unsicherheit, welches Wort/Konzept mit einer bestimmten Zeichenkette ungefähr gemeint sein könnte, werden mit Vorteil sämtliche verfügbaren Wissensbestände herangezogen, um das Gesuchte möglichst gut zu erraten“ (Berthele 2007, 20).

Sprachliches Verstehen ist also auf einer Basis von Wissensbeständen und Strategien des Erschließens und Inferierens basiert. Diese Strategien ermöglichen es, auf Basis der Beziehungen zwischen germanischen Sprachen Brücken zu entdecken und auszubauen, die schließlich möglicherweise zum Verständnis führen (vgl. Ebda., 25). Beim Prozess der Interkomprehension können diese Strategien angewandt werden. Es handelt sich hier um eine „etwas abenteuerliche Art von Ratespiel [...] bei dem man während des Erratens des Sinns auch gleichzeitig die Regeln erraten muss, die den Weg hin zum Sinn weisen“ (Ebda., 26). Es stellt sich nur die Frage, welche Dekodierungsstrategien das Erraten des Sinns und der Regeln am besten fördern.

Neben der Förderung rezeptiver Kompetenz hat die Interkomprehension zwei weitere Ziele: die Förderung von Sprach(en)bewusstheit und von Sprachlernbewusstheit (vgl. Behrend 2016, 76). Es ist nämlich wichtig, dass das erworbene einzelsprachige Wissen zu metasprachlich sinnvollen Dekodierungen verwendet werden kann, um das unbewusste Dekodieren bewusst zu machen (vgl. Ebda., 76). Sprach(en)bewusstheit ist auch bekannt unter dem Namen *language awareness*. Die *Association for Language Awareness (ALA)* definiert Sprach(en)bewusstheit als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensivity in language learning, language teaching and language use“ (ALA o.J.). Diese Sprach(en)bewusstheit wird gefördert, indem SuS unterstützt und angeleitet werden, ihre L1 und alle anderen Sprachen, in denen sie Kenntnisse haben, miteinander zu vergleichen und sich den Dekodierungsstrategien bewusst zu werden, damit sprachliche Phänomene wiedererkennt und auf eine neue Fremdsprache transferiert werden können (vgl. Behrend 2016, 77). Im Rahmen der germanischen Interkomprehensionsfähigkeit muss für diese Förderung der Sprach(en)bewusstheit also berücksichtigt werden, dass Wörter in einer nahverwandten Fremdsprache durch Analyse des Ko- und Kontextes sowie durch interlinguales Vergleichen von Wortformen und Wortinhalten wiedererkannt und verstanden werden (vgl. Ebda., 77). Wo die Förderung von Sprach(en)bewusstheit an das sprachliche Vorwissen anknüpft, knüpft die Sprachlernbewusstheit an bereits gemachte Lernerfahrungen an. Der Fokus liegt damit auf dem strategischen Wissen der SuS. Dieses Wissen ist zur Reflexion und Steuerung des individuellen Lernprozesses von großer Bedeutung (vgl. Ebda., 78). Die Sprachlernbewusstheit sollte den SuS „das Warum und Wie des Sprachenlernens

verdeutlichen und ihnen Einsichten in die eigenen Fremdsprachenlernprozesse und -produkte ermöglichen“ (Ebda., 78). Im Rahmen der germanischen Interkomprehensionsfähigkeit sollte für die Förderung der Sprachlernbewusstheit also einerseits berücksichtigt werden, dass die SuS Einsicht in „das Lernen des Lernens von Sprachen“ (Ebda., 78), also wie die Dekodierungsstrategien das Sprachenlernen in nahverwandten Sprachen unterstützen können, bekommen und andererseits, dass die Selbststeuerungskompetenz der SuS durch die Vermittlung von Dekodierungsstrategien erzeugt wird (vgl. Ebda., 78).

Es zeigt sich also, dass Dekodierungsstrategien nicht nur Interkomprehensionsfähigkeit, sondern auch die Sprach(en)bewusstheit und die Sprachlernbewusstheit fördern. Im nächsten Abschnitt wird näher auf die einzelnen Dekodierungsstrategien eingegangen.

2.2.3. Das Nutzen von verwandten Wörtern

Das erste der sieben Siebe sind „Internationalismen und gemeinsamer germanischer Wortschatz“ (Möller 2007, 27). Dieses Sieb stimmt mit der Strategie des Nutzens von verwandten Wörtern überein.

Neben Namen und Zahlen gibt es Wörter, die viele Sprachen gemeinsam haben, auch wenn sie keine Verwandtschaft aufweisen. Diese Wörter heißen Internationalismen und sind meistens lateinisch-griechischer Herkunft:

Internationalismus	deutschsprachige Variante
Intention	Absicht
bilingual	zweisprachig
kolorieren	farbig gestalten

Abbildung 2 – Internationalismen lateinischer Herkunft

Internationalismen der Alltagssprache sind heutzutage meistens englischer, also germanischer, Herkunft:

Internationalismus	deutschsprachige Variante
Internet	Netz
Look	Aussehen
Feedback	Rückkopplung

Abbildung 3 – Internationalismen englischer Herkunft

Internationalismen ermöglichen es, sich über den Inhalt eines Textes zu orientieren. Selten reichen sie aber aus, um fremdsprachige Wörter und Texte vollständig zu verstehen (vgl. Ebda., 27).

Ein großer Teil des Vokabulars der germanischen Sprachen besteht jedoch aus gemeinsamen Wörtern des germanischen Wortschatzes. Diese Wörter werden „Kognaten, Wörter mit gleicher Herkunft“ (Ebda., 27) genannt. Laut Wenzel sind Kognaten zwischen zwei Sprachen bezüglich der Form sowie der Bedeutung gleich oder ähnlich (vgl. Wenzel 2007, 185). Eng verwandte Sprachen wie die germanischen Sprachen Niederländisch und Deutsch weisen eine Vielzahl von Kognaten auf:

Deutsch	Niederländisch
Land	land
Nacht	nacht
Wasser	water
Tochter	dochter

Abbildung 4 – Kognaten Deutsch-Niederländisch (vgl. Möller 2007, 32f.)

Es gibt drei Ebenen, auf denen Kognaten übereinstimmen können: auf phonologischer (Aussprache), orthographischer (Schriftbild) und semantischer (Bedeutung) Ebene (vgl. Lemhöfer et al. 2004, 588). Diese Verwandtschaft bietet einen großen Vorteil beim Lesen und für die rezeptiven Fertigkeiten „kann sich der nötige Vokabel-Lern-Aufwand damit je nach Sprache auf ein geringes Maß oder fast auf Null reduzieren“ (Möller 2007, 28). Wie leicht und schnell der Zugang zu einer germanischen Sprache funktioniert, hängt von individuellen Vorkenntnissen und Anknüpfungen ab. Obwohl es zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen zahlreiche Gemeinsamkeiten im Wortschatz gibt, gibt es auch weniger große Teile des Wortschatzes, die sich voneinander unterscheiden. So gibt es auch Kognaten, die in Lautform oder Bedeutung stärker abweichen:

Deutsch	Niederländisch	Deutsch	Niederländisch
bellen	blaffen	anrufen	bellen
das Meer	de zee	der See	meer
Eng	krap	unheimlich	eng

Abbildung 5 – Kognaten Deutsch-Niederländisch, die in Bedeutung stärker abweichen

Jedoch gelingt es durch die ausreichenden lexikalischen Entsprechungen zum Niederländischen oftmals, deutsche Wörter mit Niederländisch als Brückensprache zu verstehen. Des Weiteren können Englischkenntnisse verwendet werden, damit der unbekannte Rest weiter reduziert wird (vgl. Ebda., 31f.).

Obwohl die Aussprache helfen kann, ein deutsches Wort zu verstehen, hilft die Orthographie manchmal weiter als die Aussprache, da die Orthographie sich weniger auseinanderentwickelt hat (vgl. Ebda., 33):

Deutsch	Aussprache	Niederländisch	Aussprache
Vater	[ˈfa:tɐ]	vader	[ˈvadər]
Stein	[ʃtaɪn]	steen	[stɛn]

Abbildung 6 – Kognaten, wobei die Orthographie ein besseres Hilfsmittel als die Aussprache ist

Beziehungen zwischen Lauten können in Lautentsprechungen erfasst werden, damit Regularitäten erkannt werden und man im Laufe der Zeit mit diesen Lautentsprechungen vertraut wird (vgl. Ebda., 33):

Deutsch	Niederländisch
Maus	muis
Haus	huis
<au>	<ui>

Abbildung 7 – Lautentsprechungen zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen (vgl. Möller 2007, 33)

Da sich die Orthographie weniger auseinanderentwickelt hat, bildet sie eine solide Basis für das Experiment der vorliegenden Studie. Das heißt, dass den Kognaten auf orthographischer und semantischer Ebene in dieser Studie Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Die lexikalischen Gemeinsamkeiten kommen nicht unbedingt in allen germanischen Sprachen vor. Es gibt bestimmte Untergruppen und Koalitionen von Sprachen. Das Niederländische und das Deutsche formen eine kohärente Untergruppe. Nicht nur die Hochsprache, sondern auch regionale bzw. dialektale Wörter können zum Erschließen der Bedeutung eine Brücke bilden. So sind die Dialekte, die an der deutsch-niederländischen Grenze gesprochen werden, und das dazugehörige Vokabular, besonders hilfreich für die Interkomprehensionsfähigkeit (vgl. Ebda., 37). So gibt es im Dialekt der limburgischen Grenzstadt Sittard die Wörter *sjoon* (Dt. schön, Nl. mooi), *sjtëndich* (Dt. ständig, Nl. voortdurend), *ummer* (Dt. immer, Nl. altijd) und *kaffee* (Dt. Kaffee, Nl. koffie) (vgl. Schelberg 1986).

2.2.4. Das Zerlegen eines Kompositums in seine Bestandteile

Das Zerlegen eines Kompositums in seine Bestandteile kann bei der Dekodierung eines Kompositums helfen. Der Prozess, der einem Kompositum zugrunde liegt, heißt Komposition oder Zusammensetzung. Komposition oder Zusammensetzung ist „die Bildung eines komplexen Worts aus zwei oder mehr vorhandenen Wörtern, z.B. *Not+arzt*, *dunkel+rot*“ (Meibauer et al. 2015, 354; Hervorhebung im Original). Im Experiment wird der Nominalkomposition, also der Bildung von Nomen, Aufmerksamkeit gewidmet.

Es gibt unterschiedliche Typen der Nominalkomposition. Die in der Tabelle verwendeten Abkürzungen stehen für Wortarten; N: Nomen, A: Adjektiv, V: Verb, Adv: Adverb, P: Präposition:

Muster	Beispiele
N + N	Erbsen + Suppe, Kampf + Hund, Holz + Haus
A + N	rot + Wein, grün + Kohl, groß + Rechner
V + N	ess + Löffel, rühr + Schlüssel, kann + Bestimmung
P + N	vor + Geschmack, neben + Frau, zwischen + Deck
Adv + N	beinahe + Katastrophe, sofort + Hilfe, links + Drall

Abbildung 8 – Haupttypen der Nominalkomposita (Lüdeling 2018, 85; Meibauer et al. 2015, 48)

Ein Kompositum besteht also aus zwei oder mehreren Teilen. Im Deutschen und Niederländischen bestimmt die Wortart des rechtesten Bestandteils die Wortart und weitere grammatische Kategorien wie beispielsweise das Genus des komplexen Wortes. Aus diesem Grund wird der rechte Bestandteil morphologischer Kopf genannt. Der linke Bestandteil oder die linken Bestandteile wird bzw. werden als Nichtkopf bezeichnet (vgl. Lüdeling 2018, 86). Meistens geben die morphologischen Köpfe auch die Grundbedeutung des Kompositums an: Erbsensuppe ist eine Suppe, Holzhaus ist ein Haus und Rotwein ist ein Wein. Der Nichtkopf beschreibt den morphologischen Kopf näher: Eine Erbsensuppe ist eine Suppe aus Erbsen, ein Holzhaus ist ein aus Holz gebautes Haus und ein Rotwein ist ein roter Wein aus blauen oder roten Trauben (vgl. Ebda., 86).

In allen germanischen Sprachen, also auch im Niederländischen und Deutschen, werden neue Wörter durch Komposition und Ableitung aus Elementen des Basiswortschatzes gebildet. Möglich ist es, dass die Erschließung der Bedeutung dieser sogenannten Komposita als Ganzes zu komplex ist. Daher hilft diese Strategie, um die Teile des Kompositums wiederzuerkennen und die Bedeutung erschließen zu können (vgl. Möller 2007, 32). So gibt es Komposita, die zwei Kognaten (*Bsp. Kinderwagen, Denkspiel*) oder einen Kognat (*Bsp. Hotelzimmer, Wohnort*) enthalten. Somit kann die Verwandtschaft des Basiswortschatzes in den germanischen Sprachen, also das Erkennen und Nutzen verwandter Wörter (Kognaten), auch bei dieser Strategie hilfreich sein.

Es kommt bei der Dekodierung eines Kompositums jedoch auch häufig vor, dass die genaue Entsprechung für das gesamte Wort nicht existiert. Das Zerlegen des Kompositums in seine Bestandteile sorgt dann dafür, dass die Entsprechungen der Teile die Gesamtbedeutung des Kompositums verstehen lassen. Hier ist es also besonders wichtig, das Kompositum richtig in seine Bestandteile zu zerlegen. Ein gutes Beispiel ist das Wort *Regenschirm* (*Nl. paraplu*). Es existiert keine genaue Entsprechung für das gesamte deutsche Wort. Trotzdem

hilft es, das Kompositum in seine Bestandteile zu zerlegen, denn sowohl das Wort *Regen* (Nl. *regen*) als auch das Wort *Schirm* (Nl. *scherm*) sind Kognaten. Somit lassen die Entsprechungen der Bestandteile (Nl. *regen* + *scherm*) die Gesamtbedeutung des Kompositums verstehen. Laut Möller entstehen beim ersten Versuch des Zerlegens, unabhängig davon, ob das Kompositum im Niederländischen existiert oder nicht, oftmals irreführende Ergebnisse. Das Wort *Flaschenpfand* (Nl. *statiegeld*) ist ein gutes Beispiel, denn man ist nicht an *pf-* im Wortanfang eines niederländischen Wortes gewöhnt. Daher empfiehlt er, „einmal bewusst verschiedene Unterteilungen auszuprobieren, wenn ein langes Wort undurchschaubar bleibt“ (Ebda., 38).

2.2.5. Das Verstehen aus dem Kontext

Für das Verstehen aus dem Kontext ist die genaue Definition von Kontext² von großer Bedeutung. Als Kontext werden „alle Elemente, die systematisch das Verständnis einer Äußerung beeinflussen beziehungsweise auf dieses Verständnis einwirken“, verstanden (Siever 2007).

Für das Erschließen der Wortbedeutung ist das Inferieren, das Erraten von Wortbedeutungen mithilfe des Kontextes, eine geeignete Möglichkeit, denn Wörter werden schneller verstanden, wenn sie zum semantischen und syntaktischen Kontext passen, in dem sie auftreten (vgl. Möller 2007, 20)³. Auf diese Art und Weise wird es ermöglicht, Lücken im Text zu schließen (vgl. Behrend 2016, 61). Obwohl die germanischen Sprachen eine große Verwandtschaft aufweisen, kommen einzelne unbekannte Elemente trotzdem manchmal vor. Laut Möller sind die Chancen aber gut, dass „diese aus dem Kontext erschlossen werden können“ (Möller 2007, 28). Solche unbekannt Elemente haben oftmals eine ähnliche äußere Form, unterscheiden sich aber in der Bedeutung. Diese Bedeutung hat sich nämlich in den verschiedenen germanischen Sprachen in unterschiedlicher Weise entwickelt. Es ist bei diesen Wörtern die Rede von falschen Freunden⁴. Auch hier schützt der Kontext vor Missverständnissen. Laut Möller kann die Bedeutung solcher falschen Freunde oftmals durch die Einbindung und Berücksichtigung des Kontextes erschlossen werden (vgl. Ebda., 37f.). Das Wort *Meer* (Nl. *zee*; Nl. *meer* → Dt. *See*) im Satz „Die Tintenfische sind Weichtiere und leben im Meer.“ ist ein solcher falscher Freund. Der Kontext, unter anderem das Wort *Tintenfische*, hilft jemandem, das Wort zu entschlüsseln.

Wenn ein Wort mehrere Bedeutungen hat, hilft laut Wenzel der Kontext auch beim Erschließen der Wortbedeutung (vgl. Wenzel 2007, 184). Man verwendet den sprachlichen Kontext, in dem

² vgl. Abschnitt 2.2.2. zu den nicht-sprachlichen Wissensbeständen des sprachlichen Verstehensprozesses (Seite 12).

³ vgl. Abschnitt 2.2.2. zum top-down-Verstehensprozess (Seite 13).

⁴ vgl. Abbildung 5 (Seite 16).

das Wort verwendet wird, um die Bedeutung feststellen zu können. Die Bedeutung der Wörter, die eventuell falscher Freund, aber auf keinen Fall Kognat sind, kann leicht entschlüsselt werden, wenn sie in einem Kontext stehen (vgl. Ebda., 185). Das Wort *Arten* (*Nl. soorten*) in den Sätzen „Zu den Tintenfischen zählen mehr als 500 Arten. Riesenkalmare sind eine dieser Arten.“ ist kein Kognat und hat im Deutschen mehrere Bedeutungen. Zur Erschließung der Bedeutung verwendet man dann den sprachlichen Kontext, beispielsweise die Zahl 500 und das Beispiel *Riesenkalmare*.

Der Kontext sollte also hilfreich sein, um relativ schwierige Wörter aus dem Deutschen verstehen zu können. Das heißt, dass für den Teil des Experiments, in dem die Auswirkung dieser Strategie auf die Interkomprehensionsfähigkeit überprüft wird, auch falsche Freunde, Wörter mit mehreren Bedeutungen und Wörter, die eine geringe oder keine Verwandtschaft aufweisen, verwendet werden.

2.3. Forschungsfrage und Hypothesen

In den nächsten Abschnitten werden die Forschungsfrage der vorliegenden Studie und die dazu aufgestellten Hypothesen erläutert.

2.3.1. Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dreierlei Dekodierungsstrategien, die die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-SuS möglicherweise fördern. Deutsch und Niederländisch gehören zu den germanischen Sprachen und dementsprechend besteht zwischen beiden Sprachen eine große Verwandtschaft. Im Rahmen des in dieser Studie entwickelten Experiments äußert sich das vor allem darin, dass es eine große Anzahl an Kognaten gibt. Neben der Anzahl der Kognaten könnte das Erkennen und Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile für die Interkomprehension germanischer Sprachen förderlich sein. Wenn zum Beispiel erkannt wird, dass bestimmte Komposita Teile haben, die Kognat sind, könnte die Bedeutung des komplexen Wortes leichter erschlossen werden. Schließlich kann auch der Kontext zum Erschließen der Wortbedeutung angewandt werden. Es stellt sich jedoch die Frage, welche dieser Strategien tatsächlich förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen ist oder sind. Um das genauestens erforschen zu können, ist nachfolgende Forschungsfrage formuliert worden:

„Welche Dekodierungsstrategien sind für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen Schülern und Schülerinnen bezüglich des Sprachenpaares Deutsch-Niederländisch förderlich und inwiefern tragen diese Dekodierungsstrategien zu Sprach(en)- und Sprachlernbewusstheit bei?“

2.3.2. Hypothesen

Im Experiment wird in einer Pre-Post-Testerhebung sowohl die Erkennung isolierter Wörter als auch kontextgebundener Wörter überprüft. Durch einen Vergleich zwischen den Durchschnittswerten der Pre- und Posttesterhebung wird das unbewusste Dekodieren (Pretesterhebung) mit dem bewussten Dekodieren (Posttesterhebung) verglichen und somit die Entwicklung bezüglich der rezeptiven Fertigkeiten, Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit verfolgt.

In den Aufgaben der ersten zwei Strategien kommen Wörter mit einem großen Kognatstatus, einem mittleren Kognatstatus und keinem Kognatstatus vor, damit überprüft werden kann, ob und inwieweit die Verwandtschaft der deutschen und niederländischer Sprache förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-SuS ist. Da ein großer Teil des Vokabulars der germanischen Sprachen, also auch der deutschen und niederländischen Sprache, aus gemeinsamen Wörtern des germanischen Wortschatzes besteht, haben die SuS mit Niederländisch als Brückensprache einen großen Vorteil bei dem Erwerb der rezeptiven Fertigkeiten von der deutschen Sprache, ohne die Sprache formal erlernt zu haben. Hierdurch ist es möglich, dass der Vokabel-Lern-Aufwand sich auf ein geringes Maß oder fast auf Null reduziert (vgl. Möller 2007, 28). Das Erkennen und anschließende Nutzen der Verwandtschaft zwischen der deutschen und niederländischen Sprache ist folglich eine Strategie, die besonders förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-SuS zu sein scheint. Zudem scheint dieses interlinguale Vergleichen von Wortformen und Wortinhalten und das dadurch möglicherweise Erkennen von Kognaten zu Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit beizutragen. Eine erste Hypothese, die bezüglich der formulierten Forschungsfrage aufgestellt werden kann, ist daher:

Die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-Schülern und Schülerinnen wird am meisten durch das Erkennen und Nutzen von Kognaten gefördert und diese Strategie trägt in großem Maße zu Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit bei.

Anschließend wird überprüft, ob das Zerlegen eines Wortes in seine Bestandteile förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-SuS ist. Bei dieser Strategie spielt die Verwandtschaft der niederländischen und deutschen Sprache auch eine Rolle, denn in allen germanischen Sprachen, also auch im Niederländischen und Deutschen, sind durch Komposition und Ableitung aus Elementen des Basiswortschatzes neue Wörter gebildet worden. Diese sogenannten Komposita enthalten oftmals zwei Kognaten (Bsp. *Kinderwagen, Denkspiel*) oder einen Kognat (Bsp. **Hotelzimmer, Wohnort**). Manchmal ist die Erschließung der Bedeutung dieser Komposita als Ganzes zu

komplex und kann die Strategie, die Teile des Kompositums zu zerlegen und anschließend in den einzelnen Teilen die Verwandtschaft zu erkennen und nutzen, nützlich sein (vgl. Möller 2007, 32). Es liegt auf der Hand, dass Komposita, die keine Form von Verwandtschaft aufweisen, schwieriger oder überhaupt nicht zu entschlüsseln sind. Bei diesen Komposita ist das interlinguale Vergleichen von Wortformen und Wortinhalten auch weniger nützlich als bei Komposita mit einem oder mehreren Kognat(en). Das Zerlegen eines Kompositums ist folglich eine Strategie, die vorwiegend dann förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-SuS zu sein scheint, wenn das Kompositum einen Kognat oder mehrere Kognaten enthält. Zudem scheint diese Strategie kaum zu Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit beizutragen, wenn das Kompositum keine(n) Kognat(en) enthält. Eine zweite Hypothese, die in Bezug auf die oben formulierte Forschungsfrage aufgestellt werden kann, ist also:

Die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-Schülern und Schülerinnen wird bezüglich der Komposita nur dann gefördert, wenn sie einen Kognat oder mehrere Kognaten enthalten und nur in dem Fall trägt diese Strategie zu Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit bei.

Schließlich stellt sich die Frage, ob das Verstehen aus dem Kontext förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-SuS ist. Bei dieser Strategie ist es vor allem relevant, zu überprüfen, ob der Kontext es ermöglicht, Wörter, die keine Verwandtschaft aufweisen, zu verstehen. Bei all den drei Strategien werden Wörter, die eine geringe oder keine Verwandtschaft aufweisen, abgefragt. Bei den ersten zwei Strategien werden die Wörter isoliert angeboten, damit die SuS nur das Wort sehen. Im Vergleich zu diesen zwei Strategien werden die Wörter der dritten Strategie in den Kontext eingebettet. Dadurch, dass Kontext gegeben ist, können laut Möller sogar falsche Freunde verstanden werden (vgl. Möller 2007, 37-38). In diesem sprachlichen Kontext kommen nämlich oftmals auch Kognaten vor, die im Vergleich zu falschen Freunden und Wörtern mit mehreren Bedeutungen leichter zu verstehen sind und folglich dafür sorgen können, dass diese falschen Freunde oder diese Wörter mit mehreren Bedeutungen erschlossen werden können. Das Verstehen aus dem Kontext ist folglich eine Strategie, die vorwiegend dann förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-SuS zu sein scheint, wenn der Kontext (Bsp. Kognaten oder Abbildungen) dafür sorgt, dass falsche Freunde und Wörter mit mehreren Bedeutungen entschlüsselt und verstanden werden können. Die Entschlüsselung der Wörter, die eine geringe oder keine Verwandtschaft aufweisen, scheint auch bei dieser Strategie am schwersten zu sein. Zudem scheint die Analyse des Ko- und Kontextes im Falle der falschen Freunde und der Wörter mit mehreren Bedeutungen zu Sprach(en)bewusstheit und

Sprachlernbewusstheit beizutragen, da es bei dieser Strategie besonders wichtig ist, dass die SuS ihre L1 und alle andere Sprachen, in denen sie Kenntnisse haben, miteinander vergleichen, um sprachliche Phänomene wiederzuerkennen und auf die deutschen Wörter im Text zu transferieren (vgl. Behrend 2016, 77). Eine dritte Hypothese, die bezüglich der formulierten Forschungsfrage aufgestellt werden kann, ist folglich:

Die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von niederländischen M1-, H1- und V1-Schülern und Schülerinnen wird bezüglich der Wörter im Kontext vor allem dann gefördert, wenn es sich bei diesen kontextgebundenen Wörtern um falsche Freunde oder Wörter mit mehreren Bedeutungen handelt und in diesem Fall trägt die Strategie auch zu Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit bei.

3. Methode

In den folgenden Abschnitten wird näher auf die VersuchsteilnehmerInnen und das Versuchsinstrument eingegangen. Da das Experiment wegen der Coronakrise nicht durchgeführt werden kann und keine Daten erhoben werden können, wird das Experiment an sich ausführlicher beschrieben.

3.1. VersuchsteilnehmerInnen

Zum Zweck dieser Studie wurden M1-, H1- und V1-SuS als VersuchsteilnehmerInnen gesucht. Diese Zielgruppe ist bewusst ausgewählt, denn SuS der ersten Jahrgangsstufe haben in der Regel keinen Deutschunterricht und haben folglich die deutsche Sprache formal noch nicht erlernt. Um auf Basis des Niederländischen rezeptive Fertigkeiten der diesen SuS unbekanntes deutsche Sprache zu erwerben, wurde vorausgesetzt, dass all diese VersuchsteilnehmerInnen fließend Niederländisch können und keine formalen Deutschkenntnisse haben. Nur so kann nämlich überprüft werden, ob die drei Dekodierungsstrategien die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen bezüglich des Sprachenpaares Deutsch-Niederländisch fördern. Die VersuchsteilnehmerInnen sind alle SuS der ersten Jahrgangsstufe an der Schule *Olympus College Arnheim*. An dieser Schule findet in der ersten Jahrgangsstufe tatsächlich kein Deutschunterricht statt.

Wie bereits im Abschnitt 2.1.2. erwähnt wurde, können die SuS Erfahrungen aus dem früheren Sprachenlernen (z.B. Englisch) mit in die Interkomprehension germanischer Sprachen einfließen lassen und anhand von Dekodierungsstrategien, rezeptive Fähigkeiten erwerben, damit sie in der Lage sind, die (noch) unbekanntes deutsche Sprache spontan, mithilfe der Sprachkenntnisse in der L1 (Niederländisch) und gegebenenfalls einer oder mehreren bereits bekannten (germanischen) Fremdsprache, zu verstehen, ohne diese Sprache formal gelernt zu haben (vgl. Oleschko 2011, 2). Somit ist es einerseits wichtig, zu überprüfen, ob Niederländisch tatsächlich die L1 der SuS ist und, ob die SuS neben der niederländischen Sprache andere L1 haben. Andererseits ist es relevant, zu wissen, ob und wenn ja, welche germanische(n) Fremdsprache(n) die SuS bereits beherrschen.

Um diese Informationen herauszufinden, werden die SuS, bevor sie mit dem Experiment anfangen, gebeten, einige Informationen zu ihrer Person (siehe Anhang) wie Alter, Geschlecht, Klasse, Wohnort, L1 und Fremdsprache(n) auszufüllen. Diese Fragen geben einen Einblick in die Hintergrundinformationen der VersuchsteilnehmerInnen. Dadurch, dass die L1 der SuS am Anfang des Experiments abgefragt wird/werden, ist es möglich, zu bestimmen, ob die SuS fließend Niederländisch können. Da Niederländisch in dieser Studie

als Brückensprache⁵ fungiert, werden die Antworten der SuS, die nicht über fließende Niederländischkenntnisse verfügen, nicht berücksichtigt. Die Frage nach anderen (germanischen) Fremdsprachen wird gestellt, da die SuS diese Sprachlernerfahrungen mit in die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen einfließen lassen können. Die SuS sind in der Lage, alle Fremdsprachen, die sie (teilweise) erworben haben, aufzuschreiben. Wenn sie eine oder mehrere Fremdsprache(n) aufschreiben, bekommen sie anschließend Fragen zu den einzelnen Fertigkeiten (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) und dem Art des Lernens (Unterricht in der Schule, Unterricht außerhalb der Schule, ohne Unterricht). Auf diese Art und Weise ist es möglich, zu bestimmen, ob die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von SuS, die bereits eine oder mehrere germanische Fremdsprache(n) beherrschen, stärker durch die Dekodierungsstrategien gefördert wird als die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen von SuS, die (noch) keine germanische(n) Fremdsprache(n) beherrschen.

3.2. Versuchsinstrument

Das Experiment basiert auf einem Pre-Post-Testdesign mit einem Workshop zwischen beiden Testen. Zunächst wird die Wahl für diese Methode erörtert. Anschließend wird näher auf den Aufbau der Tests und des Workshops eingegangen.

3.2.1. Pre-Post-Testdesign

Die drei Dekodierungsstrategien ermöglichen es, rezepive Fertigkeiten in mehreren verwandten Sprachen auf Basis bereits vorhandener Sprachenkenntnisse zu vermitteln, ohne die zu erschließende Zielsprache formal gelernt zu haben. Sie fördern folglich möglicherweise die Interkomprehensionsfähigkeit in germanischen Sprachen (vgl. Behrend 2016, 76). Es stellt sich jedoch die Frage, ob die eine Dekodierungsstrategie förderlicher für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen als die andere ist. Um dies zu testen, spielen die Förderung von Sprach(en)bewusstheit und von Sprachlernbewusstheit auch eine Rolle. Es ist nämlich wichtig, dass die SuS ihr erworbenes L1-Wissen zu metasprachlich sinnvollen Dekodierungen verwenden. Im Falle des Pretests handelt es sich um unbewusstes Dekodieren, da die SuS noch nicht über die Dekodierungsstrategien informiert sind. Wenn die SuS in diesem Fall ein unbekanntes Wort korrekt entschlüsseln, ist nicht hundertprozentig sicher, dass sie eine oder mehrere der Dekodierungsstrategien angewandt haben. Im anschließenden Workshop lernen die SuS die Dekodierungsstrategien kennen, um ihnen das unbewusste Dekodieren bewusst zu machen, damit sie die Dekodierungsstrategien im

⁵ vgl. Abschnitt 2.2.3. (Seite 16).

darauffolgenden Posttest bewusst anwenden können. Sie werden im Workshop unterstützt und angeleitet, ihre L1 (Niederländisch) und alle anderen (germanischen) Sprachen, in denen sie Kenntnisse haben, miteinander zu vergleichen, damit sie sprachliche Phänomene wiedererkennen und auf das Deutsche transferieren können. Im Rahmen der Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen wird im Workshop also berücksichtigt, dass die deutschen Wörter durch Analyse des Kontextes sowie durch interlinguales Vergleichen von Wortformen und Wortinhalten verstanden werden. Somit wird die Sprach(en)bewusstheit der SuS im Workshop gefördert. Außerdem lernen sie, dadurch, dass ihnen die Dekodierungsstrategien erklärt werden und anschließend mit den jeweiligen Strategien geübt wird, dass das Sprachenlernen in germanischen Sprachen durch Anwendung dieser Dekodierungsstrategien unterstützt wird. Somit wird im Workshop berücksichtigt, dass die SuS Einsicht in „das Lernen des Lernens von Sprachen“ bekommen (Behrend 2016, 78). Es wird also neben der Sprach(en)bewusstheit auch die Sprachlernbewusstheit gefördert. Im Falle des Posttests wissen die SuS folglich einerseits, wie die einzelnen Dekodierungsstrategien funktionieren (Sprach(en)bewusstheit) und andererseits, dass sie ihr Sprachenlernen in der deutschen Sprache durch Anwendung dieser Strategien unterstützen (Sprachlernbewusstheit). Das Pre-Post-Testdesign ist bewusst gewählt, denn diese Methode ermöglicht es, die unbewussten Dekodierungen mit den bewussten Dekodierungen zu vergleichen und somit die Entwicklung bezüglich der rezeptiven Fertigkeiten, Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit zu verfolgen. Um diese Entwicklung verfolgen zu können, wählen die SuS am Anfang des Experiments einen Codenamen (siehe Anhang), so dass die Ergebnisse der Pre- und Posttesterhebung auf individueller Ebene ausgewertet und verglichen werden können, aber trotzdem anonym sind.

Der Pretest besteht aus einer Fragebogenkomponente (Hintergrundinformationen der VersuchsteilnehmerInnen, siehe Abschnitt 3.1.) und einer experimentellen Komponente. Der Posttest besteht nur aus einer experimentellen Komponente. Mit Ausnahme der Fragebogenkomponente sind Pretest und Posttest also identisch. Abbildung 9 gibt eine schematische Darstellung des Programms des Experiments wieder:

Pretest	
I. Fragebogenkomponente	40 Minuten
II. experimentelle Komponente A	
Workshop	
I. Einführung in das Konzept der Interkomprehension germanischer Sprachen und in den Dekodierungsstrategien	50 Minuten
II. Einführungsaufgabe	
III. Fokus auf den drei Dekodierungsstrategie anhand einer kurzen Erklärung und einer Übungsaufgabe	
IV. Abschlussaufgabe	
Posttest	
I. experimentelle Komponente B	30 Minuten

Abbildung 9 – Programm des Experiments

Die experimentelle Komponente besteht aus drei Dekodierungsübungen, die jeweils zu einer der drei Dekodierungsstrategien gehören, und einer Verständnisaufgabe, die zur dritten Strategie gehört. Im Workshop liegt der Fokus auf diesen drei Dekodierungsstrategien. Nach der Einführung und der Aufgabe, in der die SuS deutsche Wörter entschlüsseln, lernen sie die Dekodierungsstrategien anhand einer Erklärung und einer Übungsaufgabe pro Strategie kennen. Schließlich wenden sie die Dekodierungsstrategien in der Abschlussaufgabe an, indem sie mithilfe dieser Strategien einen deutschen Text entschlüsseln. In den folgenden Abschnitten wird näher auf den Aufbau der experimentellen Komponente und den Workshop eingegangen.

3.2.2. Experimentelle Komponente

Die experimentelle Komponente besteht aus drei Dekodierungsaufgaben und einer Verständnisaufgabe. Abbildung 10 gibt eine schematische Darstellung der experimentellen Komponente wieder:

- | |
|---|
| Experimentelle Komponente |
| I. Das Nutzen von verwandten Wörtern |
| <i>a. Zwölf isolierte deutsche Wörter ins Niederländische übersetzen</i> |
| II. Das Zerlegen eines Kompositums in seine Bestandteile |
| <i>a. Zwölf isolierte deutsche Komposita ins Niederländische übersetzen</i> |
| III. Das Verstehen aus dem Kontext |
| <i>a. Zwölf kontextgebundene deutsche Wörter ins Niederländische übersetzen</i> |
| <i>b. Vier Verständnisfragen zum Text beantworten</i> |

Abbildung 10 – Aufbau der experimentellen Komponente

Die Dekodierungsstrategien können sowohl in der Schriftlichkeit (Lesen) als auch in der Mündlichkeit (Hören) angewandt werden. Es wird im Experiment auf die Schriftlichkeit des Deutschen fokussiert⁶. In den folgenden Abschnitten wird näher auf die einzelnen Dekodierungsaufgaben und die Verständnisaufgabe eingegangen.

3.2.2.1. Das Nutzen von verwandten Wörtern

Die zwölf isolierten deutschen Wörter, die in der ersten Aufgabe des Pre- und Posttests abgefragt werden, sind in drei Kategorien zu verteilen. Nicht alle Kognaten weisen nämlich die gleiche Verwandtschaft und Ähnlichkeit auf. Das Verfahren, das der Berechnung der Levenshtein-Distanz zugrunde liegt, ermöglicht es, die Ähnlichkeiten zwischen Wortpaaren zu beschreiben und kategorisieren (vgl. Möller 2011, 84): „Zwei Zeichen- oder Lautketten werden segmentweise verglichen und der aufwändigste Weg wird ermittelt, auf dem über Substitution, Einfügung und Tilgung von Segmenten die eine Kette in die andere überführt werden kann“

⁶ vgl. Abschnitt 2.1.2. (Seite 10f.).

(Ebda., 84). Die Levenshtein-Distanz zwischen zwei Wörtern ist die „Summe der Abweichungen geteilt durch Anzahl der *alignments* – d.h. der Spalten in einer Darstellung“ (Ebda., 84; vgl. Vanhove und Berthele 2017, 2). In der nachfolgenden Tabelle wird die Levenshtein-Distanz anhand des Wortpaares *nld. maand*– *dt. Monat* exemplarisch berechnet. Die in der Tabelle verwendeten Abkürzungen stehen für Operationen; S: Substitution, E: Einfügung und T: Tilgung:

M	o		n	a	t	
m	a	a	n		d	
	S	E		T	S	= 4

Abbildung 11 – Levenshtein-Distanz des deutschen *Monat* und niederländischen *maand*

In diesem Beispiel gibt es vier nötige Operationen: eine Tilgung, zwei Substitutionen und eine Einfügung. Um schließlich die Levenshtein-Distanz zu berechnen, wird die Summe dieser Operationen durch die Anzahl der Spalten geteilt. Somit ist die Levenshtein-Distanz des Wortpaares *nld. maand*– *dt. Monat* $0,67 \left(\frac{4}{6}\right)$.

Laut Möller wird diese Distanz in der Forschung zur Interkomprehension verwendet, damit die Ähnlichkeit zwischen Kognaten quantifiziert und eine grobe Kategorisierung der Übereinstimmungen und Unterschiede erstellt werden kann (vgl. Ebda., 84). Aus der Teilung der Operationen durch die Anzahl der Spalten ergibt sich eine Zahl zwischen 0 und 1. Je größer die Zahl, desto mehr Substitutionen, Einfügungen und Tilgungen nötig sind, um von dem unbekanntem zu dem vertrauten Wort zu gelangen und desto weniger das Wort als Kognat klassifiziert wird (vgl. Ebda., 85). In der vorliegenden Arbeit wird nachfolgende Kategorisierung verwendet:

1. Voller Kognat: Levenshteinabstand 0 – 0,2
2. Halber Kognat: Levenshteinabstand 0,4 – 0,6
3. Kein Kognat: Levenshteinabstand 0,8 – 1

Wenn diese Strategie tatsächlich förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen ist, sind die Wörter der ersten Kategorie am leichtesten, die Wörter der zweiten Kategorie etwas schwieriger und die Wörter der dritten Kategorie am schwierigsten zu entschlüsseln. Dadurch, dass es diese Kategorien gibt und die Wörter mit einer Levenshteinabstand zwischen 0,21 und 0,39 bzw. zwischen 0,61 und 0,79 nicht im Experiment vorkommen, wird es ermöglicht, schließlich Rückschlüsse auf den Effekt von Kognaten auf die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen zu ziehen. Abbildung 12 gibt eine

schematische Darstellung der Wörter, die zur ersten Aufgabe gehören, mit Levenshteinabstand (in nachfolgender Tabelle als LA abgekürzt) wieder:

	Pretest			Posttest		
	Dt.	NI.	LA	Dt.	NI.	LA
1. volle Kognaten	Winter	winter	0	Vogel	vogel	0
	Idee	idee	0	Brief	brief	0
	Herbst	herfst	0,17	Wecker	wekker	0,17
	Vater	vader	0,20	Stein	steen	0,20
2. halbe Kognaten	Erde	aaarde	0,40	Katze	kat	0,40
	Schule	school	0,43	Frieden	vrede	0,43
	Blume	bloem	0,50	Abfall	afval	0,50
	Baum	boom	0,50	Schule	school	0,50
3. keine Kognaten	Bach	beek	0,80	Buch	boek	0,80
	Tisch	tafel	0,80	Fuchs	vos	0,80
	Zeit	tijd	1	Sprache	taal	1
	Frühling	lente	1	Stufe	trede	1

Abbildung 12 – Aufgabe 1 Pre- und Posttest. Eine ausführliche Berechnung der LA gibt es im Anhang.

3.2.2.2. Das Zerlegen eines Kompositums in seine Bestandteile

Die zwölf isolierten deutschen Komposita, die in der zweiten Aufgabe des Pre- und Posttests abgefragt werden, sind in drei Kategorien zu verteilen:

1. Kompositum aus zwei Kognaten
2. Kompositum aus einem Kognat
3. Kompositum, das keine Kognaten enthält

Wenn diese Strategie tatsächlich förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen ist, sind die Wörter aller Kategorien dadurch zu verstehen, dass die SuS sie in ihre Bestandteile zerlegen. Um zu überprüfen, ob die Anwendung von nur dieser Strategie die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen fördert, müssen die Entschlüsselungen der Komposita der dritten Kategorie analysiert werden. Bei diesen Komposita können die SuS nämlich nicht auf die erste Dekodierungsstrategie zurückgreifen. Dadurch, dass die Komposita in drei Kategorien eingeteilt sind, wird es ermöglicht, schließlich Rückschlüsse auf den Effekt vom Zerlegen in die Bestandteile, gegebenenfalls in Kombination mit der Verwendung von Kognaten, auf die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen zu ziehen. Abbildung 13 und 14 geben eine schematische Darstellung der Wörter, die zur zweiten Aufgabe gehören, wieder. Es wird auch das Muster⁷ wiedergegeben:

⁷ vgl. Abbildung 8 (Seite 18).

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

Abbildung 13 – Aufgabe 2 Pretest

	Kompositum	Muster	Kompositum (NI.)	Muster
1. Kompositum aus zwei Kognaten	Morgen + Licht	N + N	morgen + licht	N + N
	Kalender + Tag	N + N	kalender + dag	N + N
	Kinder + Bett	N + N	kinder + bed	N + N
	Denk(-en) + Spiel	V + N	denk(-en) + spel	V + N
2. Kompositum aus einem Kognat (fett)	Warte(-n) + Zimmer	V + N	wacht(-en) + kamer	V + N
	Sand + Burg	N + N	zand + kasteel	N + N
	Hotel + Zimmer	N + N	hotel + kamer	N + N
	Trink(-en) + Flasche	V + N	drink(-en) + fles	V + N
3. Kompositum aus keinen Kognaten	Bilder + Rahmen	N + N	foto + lijst	N + N
	Biene + n + Korb	N + N	bij + en + korf	N + N
	Flasche + n + Pfand	N + N	statie + geld	N + N
	Steck(-en) + Dose	V + N	stop(-pen) + contact	V + N

Abbildung 14 – Aufgabe 2 Posttest

3.2.2.3. Das Verstehen aus dem Kontext

Bei dieser Strategie gibt es im Experiment zwei Aufgaben: eine Dekodierungsaufgabe und eine Verständnisaufgabe. Beide Aufgaben beziehen sich auf einen Text, in dem zwölf Wörter fettgedruckt sind. In der Dekodierungsaufgabe wird beabsichtigt, dass die SuS diese zwölf kontextgebundenen deutschen Wörter ins Niederländische übersetzen. Anschließend beantworten sie vier Verständnisfragen, damit überprüft werden kann, ob die SuS den Kontext des Textes verstanden haben. Die Fragestellung ist auf Niederländisch, wobei berücksichtigt wurde, dass keine fettgedruckten Wörter bereits ins Niederländische übersetzt wurden. Die fettgedruckten Wörter, die Teil der Fragestellung sind, werden auf Deutsch und kursiv wiedergegeben.

Die beiden Aufgaben dieser Strategie beziehen sich im Pre- und Posttest auf einen Sachtext. Bei den beiden Texten handelt es sich jeweils um Sachtexte über Meerestiere, die gekürzt und sowohl bezüglich des Wortschatzes als auch bezüglich der Satzstrukturen vereinfacht wurden. Der im Pretest verwendete Text behandelt den Oktopus und besteht aus

209 Wörtern und 30 Propositionen (28 Hauptsätze und 2 Nebensätze)⁸. Der im Posttest verwendete Text behandelt die Qualle und besteht aus 204 Wörtern und 34 Propositionen (28 Hauptsätze und 5 Nebensätze). Beide Texte bestehen aus vier Absätzen.

Wenn diese Strategie tatsächlich förderlich für die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen ist, sind die Wörter dadurch zu verstehen, dass die SuS den sprachlichen Kontext zur Entschlüsselung anwenden. Um zu überprüfen, ob sie den sprachlichen Kontext anwenden und, ob die Anwendung von dieser Strategie die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen fördert, gibt es im Text falsche Freunde, Wörter mit mehreren Bedeutungen und Wörter, die eine geringe (halbe Kognaten, vgl. Abschnitt 3.2.2.1.) oder keine Verwandtschaft (keine Kognaten, vgl. Abschnitt 3.2.2.1.) aufweisen:

(1) Falsche Freunde

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

(2) Wörter mit mehreren Bedeutungen

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

(3) Wörter, die eine geringe oder keine Verwandtschaft aufweisen

„Zu den Tintenfischen zählen mehr als 500 **Arten**. Riesenkalmare sind eine dieser Arten.“

Für eine korrekte Dekodierung obenstehender fettgedruckten Wörter ist es also notwendig, dass die SuS auf den sprachlichen Kontext zurückgreifen.

Eine zweite Möglichkeit, um zu überprüfen, ob die SuS den sprachlichen Kontext anwenden und ob sie den Text verstehen, sind die vier Verständnisfragen in Bezug auf den jeweiligen Text:

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

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

⁸ „Aussagen, die in Form eines Haupt- oder Nebensatzes präsentiert wurden“ (Jentges et al. im Druck).

Für eine korrekte Beantwortung obenstehender fettgedruckter Frage ist es notwendig, dass die SuS den Text verstehen und auf den sprachlichen Kontext zurückgreifen. Die Antworten auf die Verständnisfragen ermöglichen mit anderen Worten einen Einblick in das Textverständnis der SuS. Somit sagen diese Antworten auch etwas darüber aus, ob die SuS den (sprachlichen) Kontext verstanden und gegebenenfalls angewandt haben.

Dadurch, dass im Text falsche Freunde, Wörter mit mehreren Bedeutungen und Wörter, die eine geringe oder keine Verwandtschaft aufweisen, vorkommen und es vier Verständnisfragen in Bezug auf den jeweiligen Text gibt, wird es ermöglicht, schließlich Rückschlüsse auf den Effekt vom sprachlichen Kontext auf die Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen zu ziehen. Abbildung 15 und 16 geben eine schematische Darstellung der Wörter, die zur dritten Aufgabe gehören, mit Kategorisierung wieder:

	Pretest		Erklärung
	Dt.	Nl.	
1. Falsche Freunde	Meer	zee	Nl. meer Dt. See
	fliehen	vluchten	Nl. vliegen Dt. fliegen
2. Wörter mit mehreren Bedeutungen	Erfindung	verzinsel	- die Entwicklung von etwas Neuem (Nl. uitvinding) - eine nicht auf die Wahrheit bezogene Geschichte (Nl. verzinsel)
	Boden	bodem	- Erdoberfläche (Nl. grond) - Grundfläche, auf der man steht (Nl. vloer) - Unterste von etwas (Nl. bodem)
3. Wörter, die eine geringe oder keine Verwandtschaft aufweisen	ernähren	voeden	Levenshteinabstand 1,0
	Zähne	tanden	Levenshteinabstand 0,71
	Farbe	kleur	Levenshteinabstand 1,0
	Arten	soorten	Levenshteinabstand 0,43
	Längen	lengtes	Levenshteinabstand 0,57
	Körper	lichaam	Levenshteinabstand 1,0
	nutzen	gebruiken	Levenshteinabstand 0,78
entkommen	ontsnappen	Levenshteinabstand 0,60	

Abbildung 15 – Aufgabe 3 Pretest

	Posttest		Erklärung
	Dt.	Nl.	
1. Falsche Freunde	Gift	gif	Nl. gift Dt. Gabe
	Haut	huid	Nl. hout Dt. Holz
	Schatten	schaduw	Nl. schatten Dt. Schätze
	Hell	licht	Nl. hel Dt. Hölle
2. Wörter mit mehreren Bedeutungen	Beute	buit	- Erbeutete (Nl. buit) - Unterkunft für ein Bienenvolk (Nl. korf)
3. Wörter, die eine geringe oder keine Verwandtschaft aufweisen	Brennnesseln	brandnetels	Levenshteinabstand 0,42
	fressen	eten	Levenshteinabstand 0,57
	Dunkel	donkerte	Levenshteinabstand 0,50
	einsaugen	opslorpen	Levenshteinabstand 0,70
	ausstoßen	uitstoten	Levenshteinabstand 0,44
	gefährlich	gevaarlijk	Levenshteinabstand 0,50
	Schmerzen	pijn	Levenshteinabstand 1,0

Abbildung 16 – Aufgabe 3 Posttest

Die Arbeitsblätter des Pre- und Posttests sowie die ausführlicheren Berechnungen des Levenshteinabstandes sind im Anhang beigefügt.

3.2.3. Workshop

Hauptziel des Workshops ist es, die VersuchsteilnehmerInnen mit den drei Dekodierungsstrategien bekannt zu machen, mit denen sie ihre Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen fördern können⁹.

Im Workshop wird ebenfalls mit einem Sachtext gearbeitet. Dieser Text handelt von der Sendung mit der Maus (siehe Anhang 8.2.1.). Auf diese Art und Weise gibt es keine thematische Überschneidung mit den Sachtexten der Pre- und Posterhebung.

Nach einer kurzen Einführung in die Studie, das Experiment und das Konzept der Interkomprehension in germanischen Sprachen bekommen die SuS ein Arbeitsblatt (siehe Anhang 8.2.1.). Als Einführungsaufgabe beantworten die SuS anhand einer Abbildung der Maus und des Titels „Sendung mit der Maus“ die Fragen, was das Thema des Textes ist und wie sie das erkannt haben. Das ist eine erste Art, Welt- und Kontextwissen zu aktivieren. Nach einer kurzen Besprechung des Themas bekommen die SuS eine erste Dekodierungsaufgabe, die sie in fünf Minuten bearbeiten müssen. Diese Aufgabe ist, den ersten Absatz auf Deutsch

⁹ vgl. hierzu Abschnitt 3.2.1. in Bezug auf Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit (Seite 25f.).

zu lesen und zu entschlüsseln und davon eine niederländische Version anzufertigen. Der erste Absatz besteht aus 32 Wörtern und drei Propositionen. Anschließend werden die drei Dekodierungsstrategien anhand des ersten Absatzes ausführlich besprochen und erklärt (siehe Anhang 8.2.2.). In Bezug auf die erste Strategie wird erklärt, dass viele deutsche Wörter eine Verwandtschaft mit niederländischen Wörtern aufweisen. Die Beispiele aus dem ersten Absatz werden mündlich genau besprochen, z.B. dass man diese Verwandtschaft am Schriftbild erkennen kann oder dass man das Wort manchmal aussprechen muss, um die Verwandtschaft zu hören (siehe 8.2.2. Folie 7-8). Bezüglich der zweiten Strategie wird zuerst anhand eines niederländischen Beispiels erklärt, was die Bedeutung von Komposition ist und dass sie das Wort in seine Teile zerlegen können, damit die Bedeutung leichter zu erschließen ist. Danach werden auch deutsche Zusammensetzungen aus dem Text besprochen. Es wird den SuS gezeigt, dass es Komposita gibt, die zwei Kognaten (*Bsp. Animationsfilm*) oder einen Kognat (*Bsp. Fernseh**sendung***) enthalten, damit sie sich schließlich bewusst werden, dass das Erkennen und Nutzen verwandter Wörter (Kognaten), auch bei dieser Strategie hilfreich sein kann (siehe 8.2.2. Folie 9-11). Zum Schluss wird den SuS erklärt, dass sie den (sprachlichen) Kontext für die Entschlüsselung unbekannter Wörter verwenden können. Es wird darauf hingewiesen, dass die ersten beiden Strategien bei dieser Strategie hilfreich sein können. Wenn beispielsweise Kognaten oder Komposita (aus einem Kognat oder mehreren Kognaten) Teil des sprachlichen Kontextes sind, können sie helfen, die Bedeutung eines unbekanntes Wortes zu entschlüsseln. Zudem wird den SuS gezeigt, dass sie ihr Weltwissen¹⁰ bei der Entschlüsselung verwenden können (siehe 8.2.2. Folie 12). Nach der Erklärung der drei Dekodierungsstrategien folgt eine abschließende Aufgabe, in der die SuS versuchen, den ganzen Text mithilfe der Dekodierungsstrategien zu entschlüsseln. Am Ende des Workshops werden Teile bzw. Wörter des Textes stichpunktartig besprochen, damit den SuS klar ist, wie sie mit den Dekodierungsstrategien arbeiten können. Das Arbeitsblatt sowie die PowerPoint-Präsentation sind im Anhang beigefügt.

3.2.4. Datenauswertung

Die Daten werden auf Gruppenniveau und auf individuellem Niveau ausgewertet. Es wird in Bezug auf die jeweilige Strategie zwischen den verschiedenen Kategorien¹¹ unterschieden. Es gibt folglich drei Dekodierungsstrategien mit jeweils drei Kategorien. In der Auswertung auf Gruppenebene wird zunächst darauf geachtet, wie viele Dekodierungsversuche es insgesamt pro Kategorie einer Strategie gibt. Anschließend wird darauf geachtet, wie die SuS die Wörter entschlüsselt haben. Sowohl bei der Pretesterhebung als auch bei der Posttesterhebung

¹⁰ vgl. hierzu Abschnitt 2.2.2. (Seite 12).

¹¹ vgl. zu den jeweiligen Kategorisierungen Abschnitt 3.2.2. (Seite 28, 29 und 31).

werden die Durchschnittswerte jeder Kategorie einer Strategie und die dazugehörigen Standardabweichungen berechnet. In der Auswertung der Dekodierungen gibt es drei Möglichkeiten:

1. korrekte Dekodierung

Die Dekodierung wird als korrekt gewertet, wenn die VersuchsteilnehmerInnen die korrekte Übersetzung aufgeschrieben haben.

2. inkorrekte, jedoch plausible Dekodierung

Die Dekodierung wird als plausibel gewertet, wenn die VersuchsteilnehmerInnen die Bedeutung des jeweiligen Wortes begrifflich machen können, beispielsweise durch eine Umschreibung.

3. inkorrekte, nicht plausible Dekodierung

Die Dekodierung wird als nicht plausibel gewertet, wenn die VersuchsteilnehmerInnen weder eine korrekte Übersetzung noch eine plausible Umschreibung aufgeschrieben haben.

Diese drei Kategorien werden auch für die vier Verständnisfragen der vierten Aufgabe verwendet. Dekodierung heißt dann Beantwortung. Die Beantwortung wird als korrekt gewertet, wenn die VersuchsteilnehmerInnen die Frage korrekt beantworten. Die Beantwortung wird als plausibel gewertet, wenn sie nachvollziehbar, aber nicht vollständig korrekt ist, beispielsweise durch eine Umschreibung des ganzen Absatzes anstatt eine Übersetzung nur der richtigen Textstelle. Falls dies nicht der Fall ist, wird die Beantwortung als nicht plausibel gewertet. Für die Analyse dieser Daten werden auch die Durchschnittswerte der drei Kategorien und die dazugehörigen Standardabweichungen berechnet.

In der Auswertung der Daten auf individuellem Niveau werden Entwicklungsprofile der Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen pro Versuchsteilnehmer bzw. Versuchsteilnehmerin aufgestellt und betrachtet. Diese Entwicklungsprofile können, dadurch, dass die VersuchsteilnehmerInnen am Anfang einen Codenamen auswählen und diesen bei beiden Tests verwenden, aufgestellt werden. Pro Teilnehmer bzw. Teilnehmerin werden bei beiden Tests die korrekten, die plausiblen und die inkorrekten Dekodierungen pro Kategorie einer Strategie gezählt. Folglich gibt es pro Teilnehmer bzw. Teilnehmerin Daten zu den drei Kategorien jeder Strategie. Aus dem Vergleich der Daten des Pretests mit den Daten des Posttests wird folgen, ob das interkomprehensionsbasierte Arbeiten mit den jeweiligen Dekodierungsstrategien zur Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit beiträgt. Drei verschiedene Entwicklungsprofile sind möglich:

1. bessere Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen

Aus dem Vergleich der Daten des Pretests mit den Daten des Posttests ergibt sich bei der Posterhebung eine höhere Anzahl an korrekten bzw. plausiblen Dekodierungen.

In diesem Fall hat die jeweilige Dekodierungsstrategie zur Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit beigetragen.

2. unveränderte Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen

Aus dem Vergleich der Daten des Pretests mit den Daten des Posttests ergibt sich bei der Posterhebung eine vergleichbare Anzahl an korrekten bzw. plausiblen Dekodierungen.

3. schlechtere Interkomprehensionsfähigkeit germanischer Sprachen

Aus dem Vergleich der Daten des Pretests mit den Daten des Posttests ergibt sich bei der Posterhebung eine kleinere Anzahl an korrekten bzw. plausiblen Dekodierungen. Dies würde zeigen, dass die Frustrationstoleranz der SuS beim Dekodieren möglicherweise abgenommen hat. Wenn sie immer noch nicht mit den Dekodierungsstrategien arbeiten können, wohl aber wissen, dass diese Strategien das Entschlüsseln erleichterten, können sie frustriert werden. Darüber hinaus spielen die Einstellungen der SuS gegenüber der deutschen Sprache und dem Fremdsprachenlernen möglicherweise eine Rolle. Wenn sie der deutschen Sprache und/oder dem Fremdsprachenlernen negativ gegenüberstehen, unternehmen sie vielleicht auch weniger Entschlüsselungsversuche. Die Erwartung, dass es eine solche Gruppe geben wird und die dazugehörige Erläuterung folgen aus der Studie von Jentges et al. (vgl. Jentges et al. im Druck).

Für die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothesen ist sowohl die Datenauswertung auf der Gruppenebene als auch die Datenerhebung auf individueller Ebene wichtig. Zuerst werden die Daten der Pretesterhebung auf der Gruppenebene analysiert. Für jede Kategorie einer Strategie wird der Durchschnittswert und die Standardabweichung berechnet, damit die Strategien miteinander verglichen werden können, um festzustellen, ob die jeweilige Strategie erfolgreich ist. Anschließend wird der Posttest auf die gleiche Art und Weise analysiert. Dann können die Durchschnittswerte der Kategorien des Pretests mit den Durchschnittswerten derselben Kategorien des Posttests verglichen werden, um zu überprüfen, ob die Anzahl der korrekten bzw. plausiblen Dekodierungen zugenommen hat. Danach werden Pre- und Posttest auf individueller Ebene analysiert. Jeder Versuchsteilnehmer bzw. jede Versuchsteilnehmerin wird einer der drei Entwicklungsprofile zugeteilt, um festzustellen, ob das interkomprehensionsbasierte Arbeiten mit der jeweiligen Strategie die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit fördert. Im folgenden Abschnitt wird pro Hypothese kurz erläutert, wie sie durch die Datenauswertung bestätigt oder widerlegt werden kann.

In Bezug auf die erste Hypothese¹² werden die Daten der ersten Strategie analysiert. Vor allem wichtig für die Überprüfung des Effekts dieser Strategie auf die Interkomprehensionsfähigkeit und die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothese sind der Durchschnittswert und die Standardabweichung der vollen (Kategorie 1) und der halben (Kategorie 2) Kognaten. Es wird nämlich erwartet, dass die SuS die vollen Kognaten, dadurch, dass sie dem Niederländischen am ähnlichsten sind, am leichtesten entschlüsseln können und dass die SuS die Entschlüsselung der halben Kognaten schwieriger finden, sie wohl aber (teilweise) entschlüsseln können, dadurch, dass sie immer noch Verwandtschaft mit dem Niederländischen aufweisen. Außerdem wird erwartet, dass es bei den Wörtern der dritten Kategorie viele inkorrekte Dekodierungsversuche geben wird, indem sie eine geringe oder keine Verwandtschaft mit dem Niederländischen aufweisen. Für eine Bestätigung dieser Hypothese sollte sich aus den Durchschnittswerten eine Reihenfolge, in der die erste Kategorie den größten, die zweite Kategorie den zweitgrößten und die dritte Kategorie den drittgrößten Durchschnittswert hat, ergeben. Für die Überprüfung des Effekts dieser Strategie auf die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit sowie die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothese ist vor allem die Anzahl der SuS beim ersten Entwicklungsprofil in Bezug auf volle (Kategorie 1) oder halbe (Kategorie 2) Kognaten wichtig. Es wird nämlich erwartet, dass die meisten SuS bei diesen beiden Kategorien dem ersten Entwicklungsprofil zuzuteilen sind, denn durch die Intervention sind die SuS sich bei der Posttesterhebung der Verwandtschaft zwischen der deutschen und niederländischen Sprache bewusst geworden. Somit würde diese Strategie die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit fördern. Um dies bestätigen zu können, sollte sich aus der Anzahl der SuS pro Entwicklungsprofil bei diesen beiden Kategorien eine Reihenfolge, in der dem ersten Entwicklungsprofil die höchste Anzahl der SuS, dem zweiten Entwicklungsprofil die zweithöchste Anzahl der SuS und dem dritten Entwicklungsprofil die drittgrößte Anzahl der SuS zugeteilt worden ist, ergeben. Bei der dritten Kategorie wird diese Entwicklung nicht erwartet, da diese Wörter eine geringe oder keine Verwandtschaft mit dem Niederländischen aufweisen und die SuS für eine korrekte Entschlüsselung somit nicht unbedingt auf die Kenntnisse der niederländischen Sprache zurückgreifen können. Folglich sollte beim dritten Kategorie dem zweiten (oder dritten) Entwicklungsprofil die höchste Anzahl der SuS zugeteilt werden.

In Bezug auf die zweite Hypothese¹³ werden die Daten der zweiten Strategie analysiert. Vor allem wichtig für die Überprüfung des Effekts dieser Strategie auf die Interkomprehensionsfähigkeit und die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothese sind die Komposita aus zwei (Kategorie 1) und einem (Kategorie 2) Kognat(en). Es wird nämlich

¹² vgl. die erste Hypothese im Abschnitt 2.3.2. (Seite 21).

¹³ vgl. die zweite Hypothese im Abschnitt 2.3.2. (Seite 22).

erwartet, dass die SuS die Komposita der ersten Kategorie, dadurch, dass sie aus zwei Kognaten bestehen, am leichtesten entschlüsseln können und dass die SuS die Entschlüsselung der Komposita der zweiten Kategorie schwieriger finden, sie wohl aber (teilweise) entschlüsseln können, dadurch, dass sie immer noch einen Kognat enthalten. Außerdem wird erwartet, dass es bei den Komposita der dritten Kategorie viele inkorrekte Dekodierungsversuche geben wird, indem die beiden Teile dieser Komposita keine Verwandtschaft aufweisen. Für eine Bestätigung dieser Hypothese sollte sich aus den Durchschnittswerten eine Reihenfolge, in der die erste Kategorie den größten, die zweite Kategorie den zweitgrößten und die dritte Kategorie den drittgrößten Durchschnittswert hat, ergeben. Für die Überprüfung des Effekts dieser Strategie auf die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit sowie die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothese ist vor allem die Anzahl der SuS beim ersten Entwicklungsprofil in Bezug auf Komposita aus zwei (Kategorie 1) oder einem (Kategorie 2) Kognat(en) wichtig. Es wird nämlich erwartet, dass die meisten SuS nur dann dem ersten Entwicklungsprofil zuzuteilen sind, wenn die Komposita zwei oder einen Kognat(en) enthalten. In diesem Fall können die SuS auf die Kenntnisse der niederländischen Sprache zurückgreifen und die Bedeutung der Komposita mithilfe dieser Brückensprache entschlüsseln. Somit würde diese Strategie die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit im Falle der Komposita aus zwei oder einem Kognat(en) fördern. Um dies bestätigen zu können, sollte sich aus der Anzahl der SuS pro Entwicklungsprofil bei diesen zwei Kategorien eine Reihenfolge, in der dem ersten Entwicklungsprofil die höchste Anzahl der SuS, dem zweiten Entwicklungsprofil die zweithöchste Anzahl der SuS und dem dritten Entwicklungsprofil die drittgrößte Anzahl der SuS zugeteilt worden ist, ergeben. Bei den Wörtern der dritten Kategorie wird diese Entwicklung nicht erwartet, da die SuS bei diesen Wörtern nicht unbedingt auf die Kenntnisse der niederländischen Sprache zurückgreifen können. Somit sollte beim dritten Kategorie dem zweiten (oder dritten) Entwicklungsprofil die höchste Anzahl der SuS zugeteilt werden.

In Bezug auf die dritte Hypothese¹⁴ werden die Daten der dritten Strategie analysiert. Vor allem wichtig für die Überprüfung des Effekts dieser Strategie auf die Interkomprehensionsfähigkeit und die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothese sind die falschen Freunde (Kategorie 1) und die Wörter mit mehreren (kontextgebundenen) Bedeutungen (Kategorie 2). Es wird nämlich erwartet, dass die SuS die falschen Freunde und die Wörter mit mehreren Bedeutungen, dadurch, dass sie manchmal orthographische Ähnlichkeiten mit dem Niederländischen aufweisen und die SuS auf den (sprachlichen) Kontext zurückgreifen können, am leichtesten entschlüsseln können. Außerdem wird erwartet, dass es bei den Wörtern, die eine geringe oder keine Verwandtschaft aufweisen, viele

¹⁴ vgl. die dritte Hypothese im Abschnitt 2.3.2. (Seite 23).

inkorrekte Dekodierungsversuche geben wird, indem diese Wörter dem Niederländischen nicht so ähnlich sind und der (sprachliche) Kontext dadurch weniger hilfreich ist. Für eine Bestätigung dieser Hypothese sollte sich aus den Durchschnittswerten ergeben, dass die Wörter der ersten und zweiten Kategorie einen höheren Durchschnittswert als die Wörter der dritten Kategorie haben. Neben der Auswertung der zwölf Wörter werden die Verständnisfragen ausgewertet, damit festgestellt werden kann, ob die SuS den Text verstanden haben. Wenn sie einige oder mehrere Fragen inkorrekt beantwortet haben, haben sie den Text vielleicht nicht (ganz) verstanden und konnten sie möglicherweise überhaupt nicht auf den sprachlichen Kontext zurückgreifen. Somit ermöglicht die Auswertung der Verständnisfragen einen Einblick in das Textverständnis der SuS. Der Durchschnittswert der korrekten und plausiblen Beantwortungen wird etwas darüber aussagen, ob die SuS den Text und den (sprachlichen) Kontext verstanden und gegebenenfalls angewandt haben. Je höher der Durchschnittswert ist, desto besser haben die SuS den Text und den (sprachlichen) Kontext verstanden und gegebenenfalls angewandt. Die Durchschnittswerte des Pretests und Posttests können miteinander verglichen werden, um zu überprüfen, ob das Textverständnis der SuS sich verbessert hat. Für die Überprüfung des Effekts dieser Strategie auf die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit sowie die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothese ist vor allem die Anzahl der SuS beim ersten Entwicklungsprofil in Bezug auf falsche Freunde (Kategorie 1) oder Wörter mit mehreren (kontextgebundenen) Bedeutungen (Kategorie 2) wichtig. Es wird nämlich erwartet, dass die meisten SuS nur dann dem ersten Entwicklungsprofil zuzuteilen sind, wenn es sich bei den kontextgebundenen Wörtern um falsche Freunde oder Wörter mit mehreren Bedeutungen handelt. Diese Wörter weisen nämlich manchmal orthographische Ähnlichkeiten mit dem Niederländischen auf und die SuS können für die korrekte Entschlüsselung dieser Wörter auf den (sprachlichen) Kontext zurückgreifen. Somit würde diese Strategie die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit im Falle der falschen Freunde und Wörter mit mehreren Bedeutungen fördern. Um dies bestätigen zu können, sollte sich aus der Anzahl der SuS pro Entwicklungsprofil bei diesen zwei Kategorien eine Reihenfolge, in der dem ersten Entwicklungsprofil die höchste Anzahl der SuS, dem zweiten Entwicklungsprofil die zweithöchste Anzahl der SuS und dem dritten Entwicklungsprofil die drittgrößte Anzahl der SuS zugeteilt worden ist, ergeben. Bei der dritten Kategorie wird diese Entwicklung nicht erwartet, da diese Wörter eine geringe oder keine Verwandtschaft mit dem Niederländischen aufweisen und der (sprachliche) Kontext dadurch weniger hilfreich ist. Somit sollte beim dritten Kategorie dem zweiten (oder dritten) Entwicklungsprofil die höchste Anzahl der SuS zugeteilt werden.

Für die Überprüfung des Effekts jeder Strategie auf die Interkomprehensionsfähigkeit Deutsch-Niederländisch und die Sprach(en)bewusstheit sowie Sprachlernbewusstheit sind bei

den ersten zwei Strategien die Durchschnittswerte und Standardabweichungen der ersten und zweiten Kategorie sowie die Anzahl der SuS des ersten Entwicklungsprofils bezüglich der ersten zwei Kategorien relevant. Bei der dritten Strategie ist der Durchschnittswert und die Standardabweichung der ersten und dritten Kategorie sowie die Anzahl der SuS des ersten Entwicklungsprofils bezüglich der ersten und dritten Kategorie relevant. Diese Durchschnittswerte können unter Berücksichtigung der jeweiligen Standardabweichungen miteinander verglichen werden, um festzustellen, welche Strategie den größten Effekt auf die Interkomprehensionsfähigkeit Deutsch-Niederländisch hat. Weiterhin können die Strategien in Bezug auf die Anzahl der SuS des ersten Entwicklungsprofils miteinander verglichen werden, um festzustellen, welchen Effekt die Strategien auf die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit haben. Durch diesen Vergleich kann unter Berücksichtigung der Überprüfung der jeweiligen Hypothesen die Forschungsfrage beantwortet werden.

4. Diskussion und kritische Reflexion des Experiments

In den folgenden Abschnitten werden die VersuchsteilnehmerInnen und das Versuchsinstrument diskutiert und kritisch reflektiert. Da das Experiment wegen der Coronakrise nicht durchgeführt werden kann und keine Daten erhoben werden können, werden keine Ergebnisse aufgeführt und es wird dementsprechend keine Diskussion und kritische Reflexion der Ergebnisse in diese Arbeit aufgenommen.

4.1. VersuchsteilnehmerInnen

Die VersuchsteilnehmerInnen dieser Studie sind alle M1-, H1- und V1-SuS des *Olympus College* in Arnheim. Die Auswahl für diese Zielgruppe ist immer noch nachvollziehbar¹⁵. Um zwischen den Niveaustufen unterscheiden zu können, wäre es jedoch angemessener, das Experiment in mehreren Klassen jeder Niveaustufe durchzuführen. Auf diese Art und Weise können Störfaktoren wie Klassenklima besser kontrolliert werden. Zudem sorgt die größere Probandengruppe pro Niveaustufe für eine Vergrößerung der Repräsentativität der Ergebnisse. Je mehr SuS einer Niveaustufe am Experiment teilnehmen, desto größer wird die Repräsentativität der Studie bezüglich dieser Niveaustufe.

Weiterhin wäre es angemessener, das Experiment an mehreren Schulen durchzuführen. So könnte vermieden werden, dass das Ergebnis positiv oder negativ von einer Schule bzw. von Lehrern oder Lehrerinnen beeinflusst wird. Eine Schule bzw. Lehrer oder Lehrerinnen könnte(n) das Ergebnis positiv beeinflussen, indem sie Sprachunterricht oder Dekodierungsstrategien viel Aufmerksamkeit widmen. Das Ergebnis könnte negativ beeinflusst werden, indem Sprachunterricht keine oder geringe Aufmerksamkeit gewidmet wird. Je mehr Schulen am Experiment teilnehmen, desto größer wird die Repräsentativität und desto weniger plausibel ist es, dass solche Störfaktoren eine große Rolle spielen. Zudem ist es bei SuS unterschiedlicher Schulen besser möglich, den Wohnort (und die eventuellen Dialekte) zu berücksichtigen.

4.2. Versuchsinstrument

Die Auswahl für ein Pre-Post-Testdesign mit pro Strategie eine Dekodierungsaufgabe und bei der Strategie bezüglich des (sprachlichen) Kontextes außerdem eine Verständnisaufgabe ist immer noch nachvollziehbar¹⁶. Für ein valides Ergebnis und eine Überprüfung der Hypothesen müssen jedoch einige Faktoren besser berücksichtigt werden.

¹⁵ vgl. Abschnitt 3.1. (Seite 24f.).

¹⁶ vgl. Abschnitt 3.2.1. (Seite 25ff.).

Erstens wäre es angemessener, bei der Kategorisierung der Wörter der dritten Strategie genauso vorzugehen wie bei der Kategorisierung der Wörter der ersten zwei Strategien. Im Falle der ersten beiden Strategien wurden zuerst drei Kategorien gebildet und wurden danach Wörter gesucht, die zu diesen Kategorien passten. Im Gegensatz zu dieser Arbeitsweise wurden bei der dritten Strategie Wörter aus dem Text selektiert, wonach sie in Kategorien unterteilt wurden. Der Grund hierfür ist, dass mit authentischen Sachtexten gearbeitet wurde. Auf diese Art und Weise arbeiteten die SuS mit dem natürlichen (sprachlichen) Kontext, sodass in Bezug auf den Kontext ein wahrheitsgemäßes Ergebnis zustande kommen würde. Durch diese Arbeitsweise wurde die Anzahl der Wörter der Kategorien jedoch nicht gleichmäßig verteilt¹⁷, wodurch es schwer ist, Rückschlüsse auf den Effekt dieser Strategie auf die einzelnen Kategorien zu ziehen. Eine gleichmäßige Verteilung der Wörter über die Kategorien würde für eine Vergrößerung der Repräsentativität der Ergebnisse sorgen. Es könnte immer noch mit authentischen Sachtexten gearbeitet werden, jedoch müssen sie dann stärker bearbeitet werden, damit eine gleichmäßige Verteilung der Wörter über die drei Kategorien entsteht.

Zweitens wäre es für die Überprüfung des Effekts der einzelnen Dekodierungsstrategien auf die Sprach(en)bewusstheit und die Sprachlernbewusstheit angemessener, die SuS zu fragen, wie sie die einzelnen Wörter entschlüsselt haben. Obwohl die Entwicklungsprofile Einsicht in die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten und der Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit geben, kann nicht hundertprozentig sicher gesagt werden, dass die SuS eine oder mehrere Dekodierungsstrategie(n) zur Förderung ihrer Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit verwendet haben. Wenn sie die Strategien tatsächlich bewusst angewandt haben, fördern diese die Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit. Eine gute Kontrollfrage wäre daher: „Wenn du das Wort entschlüsselt hat: Was hat dir geholfen, das Wort zu entschlüsseln?“. Darüber hinaus wären Methoden als die Durchführung von Interviews mit einigen SuS oder das Think-Aloud-Protokoll auch geeignet, um die Anwendung der Dekodierungsstrategien zu überprüfen. Die letztgenannte Methode, bei der beobachtet wird, wie der Versuchsteilnehmer oder die Versuchsteilnehmerin die Wörter entschlüsselt, indem er oder sie alle seine oder ihre Gedanken laut äußert, wird auch die Methode des lauten Denkens genannt (vgl. Hochschule Augsburg (HSA) o.J.).

Zum Schluss wäre es für ein valides Ergebnis angemessener, eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den Dekodierungsstrategien einzuplanen. Im Workshop lernen die SuS in 50 Minuten, wie sie mit den Strategien arbeiten können und wie diese Strategien ihr Fremdsprachenlernen fördern können. Hierdurch können die SuS sich nur kurz mit den jeweiligen Dekodierungsstrategien auseinandersetzen, während die Anleitung und

¹⁷ vgl. Abbildung 15 und 16 (Seite 32f.).

Unterstützung, diese Strategien anzuwenden im Rahmen der Interkomprehensionsfähigkeit gerade am wichtigsten ist. Besser wäre es also, die Intervention innerhalb einer Woche durchzuführen und ausreichend Zeit für die Auseinandersetzung mit den Dekodierungsstrategien einzuplanen. Am ersten Tag würde dann zum Beispiel der Pretest durchgeführt, am zweiten Tag würden die einzelnen Dekodierungsstrategien eingeführt und würde mit den Dekodierungsstrategien geübt und am dritten Tag würde dann schließlich der Posttest durchgeführt.

5. Ausblick

Im Bereich der Interkomprehension Deutsch-Niederländisch und der Dekodierungsstrategien könnte in Zukunft mehr Forschung geleistet werden, um somit den Forschungsbereich zu erweitern.

So könnte der Effekt der Dekodierungsstrategien auf die Interkomprehensionsfähigkeit in Bezug auf die Mündlichkeit erforscht werden, um diesen Effekt mit dem Effekt der Dekodierungsstrategien auf die Interkomprehensionsfähigkeit bezüglich der Schriftlichkeit zu vergleichen und um festzustellen, ob die Unterschiede zwischen deutschen und niederländischen Wörtern in der Mündlichkeit tatsächlich als größer erfahren werden.

Außerdem wäre die Berücksichtigung des Wohnortes und der Dialekte eine interessante Erweiterung des Forschungsbereichs. Wie bereits im Abschnitt 2.2.2. beschrieben wurde, können dialektale Wörter zum Erschließen der Bedeutung eines deutschen Wortes eine Brücke bilden. Somit sind die Dialekte, die an der deutsch-niederländischen Grenze gesprochen werden, und das dazugehörige Vokabular, besonders hilfreich für die Interkomprehensionsfähigkeit (vgl. Möller 2007, 37). Arnheim ist etwa 20 Autominuten von der deutschen Grenze entfernt und liegt also in der Nähe dieser Grenze. Folglich ist es möglich, dass die SuS, die in Arnheim oder näher an der deutsch-niederländischen Grenze wohnen, mit ihrer Familie Dialekt sprechen und bestimmte deutsche Wörter dadurch leichter verstehen können. In diesem Fall wäre es wichtig, eine Kontrollgruppe mit Personen, die nicht an der deutsch-niederländischen Grenze wohnen und keinen Dialekt sprechen, zu haben.

Zudem könnte es interessant sein, das gleiche Experiment mit einer anderen Zielgruppe durchzuführen (Bsp. SuS der Grundschule), um zu ermitteln, ob und wenn ja, welche Unterschiede sich je nach Zielgruppe bei den Ergebnissen ergeben. Hierzu ist auch das Unterrichtsniveau der SuS ein interessanter Forschungsgegenstand. Es könnte spannend sein, zu erforschen, ob sich Unterschiede je nach Unterrichtsniveau aus den Ergebnissen ergeben und wenn ja, was der Grund dieser Unterschiede ist.

Daneben wäre es empfehlenswert, den Effekt der Intervention (des Workshops) oder mit anderen Worten den Effekt der Bewusstmachung der Dekodierungsstrategien zu erforschen. Hierfür könnte das gleiche Experiment durchgeführt werden. Jedoch wird dann eine Kontrollgruppe, die nicht an der Intervention (dem Workshop) teilnimmt und nur Pre- und Posttest macht, gebraucht. Nach der Datenerhebung können dann die Daten der Zielgruppe mit den Daten der Kontrollgruppe verglichen werden.

6. Bibliographie

Association for Language Awareness (ALA). o.J. „Association for Language Awareness.“ About. https://www.languageawareness.org/?page_id=48. (30.05.2020).

Bär, Marcus. 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Behrend, Jana. 2016. *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU. Subjektive Theorien von Studierenden zum Erschließen fremdsprachlicher Lesetexte nach dem EuroComGerm-Ansatz*. Dissertation Technische Universität Darmstadt. Online: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/54577/Dissertation_Jana%20Behrend.pdf.

Berthele, Raphael. 2007. „Zum Prozess des Verstehens und Erschließens.“ In *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, herausgegeben von Britta Hufeisen und Nicole Marx, 15-26. Aachen: Shaker Verlag.

Christ, Herbert. 2004. „Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik.“ In *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, herausgegeben von Karl-Richard Bausch, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm, 30–38. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

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

Curriculum.nu. 2019. *Leergebied Engels/MVT. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen*. Online: <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/>.

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). o.J. „Lingua franca.“ Wörterbuch. <https://www.dwds.de/wb/Lingua%20franca> (30.05.2020).

Das Europäische Parlament. 2000. „Charta der Grundrechte der Europäischen Union.“ Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 43, Heft C364 (18.12.2000): 1-22. Online: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf.

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).

Hochschule Augsburg (HSA). o.J. „Think-Aloud-Protokoll.“ GlossarWiki. Zuletzt geändert am 04.07.2008. <https://glossar.hs-augsburg.de/Think-Aloud-Protokoll> (30.05.2020).

Hufeisen, Britta und Nicole Marx. 2007. *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen*. Aachen: Shaker Verlag.

Jentges, Sabine, Eva Knopp, Chrissy Laurentzen und Margot van Mulken. im Druck. „Deutsch oder Niederländisch? Deutsch und Niederländisch! Zur kommunikativen Effizienz von rezeptiver Mehrsprachigkeit in deutsch-niederländischen Schulaustauschbegegnungen.“ In *Gemeinsam mit und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch. Dokumentation der wissenschaftlichen Einsichten und Erfahrungen aus dem deutsch-niederländischen Schulaustauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur*, herausgegeben von Sabine Jentges. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kwakernaak, Erik. 2015. *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. 2. Auflage. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Lemhöfer, Kristin, Ton Dijkstra und Marije C. Michel. 2004. „Three languages, one ECHO. Cognate effects in trilingual word recognition.“ *Language and Cognitive Processes* 19, Heft 5 (2004): 585-611. DOI: 10.1080/01690960444000007.

Lüdeling, Anke. 2017. *Grundkurs Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett Lerntraining.

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.

Marx, Nicole. 2007. „Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekannt germanischen Fremdsprache.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18, Heft 2 (2007): 165-182.

Meibauer, Jörg, Ulrike Demske, Jochen Geilfuß-Wolfgang, Jürgen Pafel, Karl Heinz Ramers, Monika Rothweiler und Markus Steinbach. 2015. *Einführung in die germanistische Linguistik*. 3. Auflage. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Mohr, Suzanne. o.J. „Frau Mohrs Rasselbande.“ Material. Suzanne Mohr. <https://www.fraumohrsrasselbande.at/material/deutsch/sachtexte/> (30.05.2020).

Möller, Robert. 2007. „Sieb 1: Internationalismen und gemeinsamer germanischer Wortschatz.“ In *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, herausgegeben von Britta Hufeisen und Nicole Marx, 27-55. Aachen: Shaker Verlag.

Möller, Robert. 2011. „Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognatenbeziehungen in der germanischen Interkomprehension.“ *Linguistik online* 46, Heft 2 (2011): 79-101.

Oleschko, Sven. 2011. *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*. Online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf>.

Preussler, Otfried. 1957. *Die kleine Hexe*. Stuttgart: Thienemann Verlag.

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

Schelberg, Pierre. 1986. *Woordenboek van het Sittards dialect*. 3. Auflage. Amsterdam: Rodopi. Online: [https://www.meertens.knaw.nl/ewnd/pdf/1986_Schelberg_WoordenboekSittardsDialect_\(SV NT\)_ws.pdf](https://www.meertens.knaw.nl/ewnd/pdf/1986_Schelberg_WoordenboekSittardsDialect_(SV_NT)_ws.pdf).

Siever, Torsten. 2007. „Kleines linguistisches Wörterbuch.“ *Lexikon. Mediensprache*. Zuletzt geändert am 10.03.2020. <https://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/index.aspx?qu=Kontext> (30.05.2020).

Vanhofe, Jan und Raphael Berthele. 2017. „Interactions between formal distance and participant-related variables in receptive multilingualism.“ *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 55, Heft 1 (2017): 23-40. DOI: 10.1515/iral-2017-0007.

Wenzel, Veronika. 2007. „Rezeptive Mehrsprachigkeit und Sprachdistanz deutsch-niederländisch.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18, Heft 2 (2007): 183-208.

7. Anhang

7.1. Materialien Pretest

7.1.1. Fragebogenkomponente

Receptieve beheersing van de Duitse Taal (Pre)

Codenaam: _____

- 1 Ik ben _____ jaar oud.
- 2 Ik ben een meisje een jongen geen antwoord
- 3 Ik zit in mavo 1 havo 1 vwo 1
- 4 Ik woon in _____
- 5 Ik woon sinds mijn geboorte in Nederland.
 sinds _____ jaren in Nederland en woonde daarvoor in

- 6 Mijn moedertaal/moedertalen is/zijn:
 Nederlands
 Anders, namelijk _____

- 7 Naast mijn moedertaal/moedertalen spreek ik nog andere talen:
 Ja, namelijk _____

 Nee

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

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

7.1.2. Experimentelle Komponente

Inleiding

Beste scholier,

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

Aanwijzingen voor het maken van het onderzoek:

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

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

In totaal ga je vier verschillende opdrachten maken.

Bedankt voor je medewerking!

Daan van Hassel
Radboud Universiteit Nijmegen

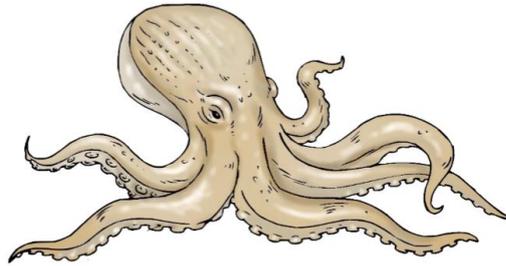
I | Vertaal onderstaande woorden naar het Nederlands.

1	Geschichte	
2	Mann	
3	Baum	
4	Vater	
5	Woche	
6	Schule	
7	Zeit	
8	Winter	
9	Tisch	
10	Idee	
11	Blume	
12	Frühling	

II | **Vertaal onderstaande woorden naar het Nederlands.**

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

III | Vertaal onderstaande dikgedrukte woorden naar het Nederlands.



Der Oktopus

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



Quelle: <https://images.app.goo.gl/NAVchyaot4LRXtMB6>

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

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

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

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

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

IV | Beantwoord onderstaande vragen over de tekst in het Nederlands

1 Wanneer gebruikt een inktvis inkt (alinea 1)?

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

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

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

Einde van het onderzoek

7.1.3. Vorgegebene Lösungen des Experiments

Aufgabe I

1. geschiedenis
2. man
3. boom
4. vader
5. week
6. school
7. tijd
8. winter
9. tafel
10. idee
11. bloem
12. lente

Aufgabe II

1. woonplaats
2. kinderwagen
3. rijstwafel
4. paraplu (regenscherm)
5. groentetuin
6. papiermand
7. sprookjeskasteel
8. jaarmarkt
9. nietje
10. avondlicht
11. voetbal
12. milieubescherming

Aufgabe III

1. zee
2. vluchten
3. voeden
4. tanden
5. kleur
6. soorten
7. verzinsel
8. lengtes
9. lichaam
10. bodem
11. gebruiken
12. ontsnappen

Aufgabe IV

1. Bij gevaar, zodat de vijand de inkt met de inktvis verwisselt en de inktvis kan vluchten.
2. Van kleur veranderen.
3. Dat het een verzinsel van scheepslieden was.
4. Door zijn acht poten.

7.1.4. Berechnung der Levenshtein-Distanz Aufgabe 1

E		r	d	e	
a	a	r	d	e	
S	E				$2/5 = 0,4$

H	e	r	b	s	t	
h	e	r	f	s	t	
			S			$1/6 \approx 0,17$

B	a	u	m	
b	o	o	m	
	S	S		$2/4 = 0,5$

V	a	t	e	r	
v	a	d	e	r	
		S			$1/5 = 0,2$

B	a		c	h	
b	e	e	k		
	S	E	S	T	$4/5 = 0,8$

S	c	h	u		l	e	
s	c	h	o	o	l		
			S	E		T	$3/7 \approx 0,43$

Z	e	i	t	
t	i	j	d	
S	S	S	S	$4/4 = 1$

W	i	n	t	e	r	
w	i	n	t	e	r	
						0/6 = 0

T	i	s	c	h	
t	a	f	e	l	
	S	S	S	S	4/5 = 0,8

l	d	e	e	
i	d	e	e	
				0/4 = 0

B	l	u		m	e	
b	l	o	e	m		
		S	E		T	3/6 = 0,5

F	r	ü	h	l	i	n	g	
l	e	n	t	e				
S	S	S	S	S	T	T	T	8/8 = 1

7.1.5. Berechnung der Levenshtein-Distanz Aufgabe 3

e	r	n	ä	h	r	e	n	
v	o	e	d	e	n			
S	S	S	S	S	S	T	T	$8/8 = 1$

Z	ä	h	n		e		
t	a		n	d	e	n	
S	S	T		E		E	$5/7 \approx 0,71$

F	a	r	b	e	
k	l	e	u	r	
S	S	S	S	S	$5/5 = 1$

A			r	t	e	n	
s	o	o	r	t	e	n	
							$8/8 = 1$

L	ä	n	g		e	n	
l	e	n	g	t	e	s	
	S			E	T	S	$4/7 \approx 0,57$

K	ö	r	p	e	r		
l	i	c	h	a	a	m	
S	S	S	S	S	S	E	$7/7 = 1$

n	u	t	z				e	n
g	e	b	r	u	i	k	e	n
S	S	S	S	E	E	E		$7/9 \approx 0,78$

e	n	t	k		o	m	m	e	n	
o	n	t	s	n	a	p	p	e	n	
S			S	E	S	S	S			6/10 = 0,60

7.2. Materialien Workshop

7.2.1. Arbeitsblatt

Receptieve beheersing van de Duitse Taal (W)



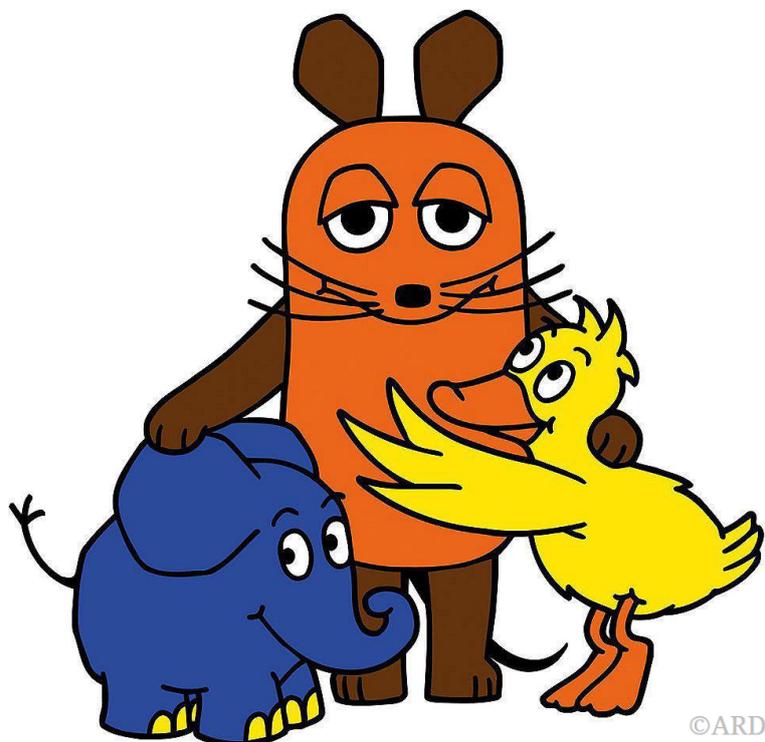
I | Waarover gaan we een tekst lezen?

II | Waaraan heb je dat herkend?

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



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



Quelle, bearbeitet (Text): <https://www.fraumohrsrasselbande.at/material/deutsch/sachtexte/>

Quelle (Bild 1): <https://images.app.goo.gl/YhXzJ3sdzE5gV3Mx5>

Quelle (Bild 2): <https://www.moviepilot.de/serie/die-sendung-mit-der-maus/bilder/162007>

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



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



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

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

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

Workshop Ontcijferingsstrategieën

Daan van Hassel
Duitse Taal en Cultuur (Radboud Universiteit Nijmegen)

Radboud Universiteit 

Folie 1

Wat gaan we doen?

Lesuur 1: Pretest

Lesuur 2:

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

Lesuur 3: Posttest

Radboud Universiteit 

Folie 2

Korte inleiding over het onderzoek

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

Folie 3

“Einführungsaufgabe”

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



Folie 4

“Einführungsaufgabe”

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



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

Quelle, bearbeitet (Text): <https://www.fraunhofer-erf.de/material/deutsch/sachtexte/>
Quelle (Bild): <https://maos.app.goo.gl/YbGzJ3ubE5qV3Mz5>

Radboud Universiteit 

Folie 5

**Uitleg bij en oefenen met
de strategieën**

Radboud Universiteit 

Folie 6

A Herleiden van verwante woorden

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

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

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

Radboud Universiteit 

Folie 7

A Herleiden van verwante woorden

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

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

Sendung = NL uitzending

Maus = NL muis, EN mouse

besteht aus = NL bestaan uit

kurze = NL korte

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

Ente = NL eend

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

Radboud Universiteit 

Folie 8

B Herleiden van samenstellingen

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

rioolwaterzuiveringsinstallatie

riool + water + zuivering + installatie

installatie die het rioolwater zuivert

Folie 9

B Herleiden van samenstellingen

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

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

Folie 10

B Herleiden van samenstellingen

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

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

Fernseh + **Sendung** = televisie + uitzending

Lach + **Geschichte** = lach + verhaal

Animation + **film** = animatie + film

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

Radboud Universiteit 

Folie 11

C Herleiden uit de context

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

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



Zwischen diesen Geschichten = tussen deze verhalen
diesen = Lachgeschichten und Sachgeschichten
mit der Maus, dem Elefanten und der Ente → Afbeelding

Quelle, bearbeitet (Text): <https://www.fraunhofer-erf.de/material/deutsch/sachtexte/>
Quelle (Bild): <https://images.app.goo.gl/Y75GzJ3v8K5qV2M45>

Radoud Universiteit 

Folie 12

“Abschlussaufgabe”

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

7.3. Materialien Posttest

7.3.1. Experimentelle Komponente

Receptieve beheersing van de Duitse Taal (Post)

Codenaam: _____

I | Vertaal onderstaande woorden naar het Nederlands.

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

II | Vertaal onderstaande woorden naar het Nederlands.

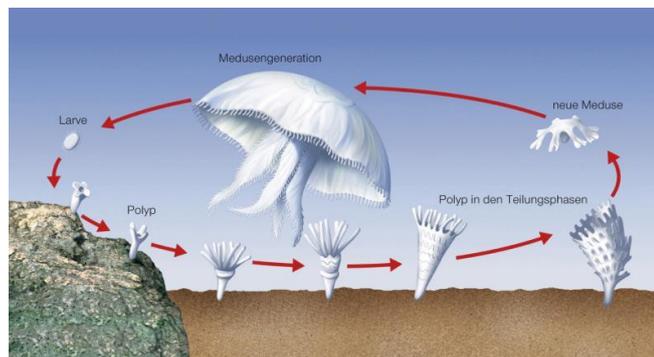
1 Wartezimmer	
2 Morgenlicht	
3 Sandburg	
4 Kalendertag	
5 Bilderrahmen	
6 Hotelzimmer	
7 Bienenkorb	
8 Kinderbett	
9 Flaschenpfand	
10 Denkspiel	
11 Trinkflasche	
12 Steckdose	

III | Vertaal onderstaande dikgedrukte woorden naar het Nederlands.



Die Qualle

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



Quelle: <https://images.app.goo.gl/A6SBSg9odd7j8hty6>

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

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

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

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

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

IV | Beantwoord onderstaande vragen over de tekst in het Nederlands

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

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

3 Hoe bewegen kwalen (alinea 3)?

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

Einde van het onderzoek

7.3.2. Vorgegebene Lösungen des Experiments

Aufgabe I

1. afval
2. steen
3. vrede
4. wekker
5. taal
6. kat
7. vos
8. brief
9. boek
10. vogel
11. schoen
12. trede

Aufgabe II

1. wachtkamer
2. morgenlicht
3. zandkasteel
4. kalenderdag
5. fotolijst
6. hotelkamer
7. bijenkorf
8. kinderbed
9. statiegeld
10. denkspel
11. drinkspel
12. stopcontact

Aufgabe III

1. gif
2. huid
3. brandnetels
4. zeebodem
5. schaduw
6. licht
7. donkerte
8. opslorpen
9. uitstoten
10. buit
11. gevaarlijk
12. pijn

Aufgabe IV

1. Omdat ze bij aanraking gif uitstoten, waardoor de hand gaat branden zoals bij brandnetels.
2. Ze herkennen een lichtbron of schaduw en kunnen licht en donkerte onderscheiden.
3. Ze slorpen water op en stoten dit water weer uit. Dit doet eruit als een paraplu die open en dicht gaat.
4. Omdat ze gif uitstoten bij aanraking. Hiervan gaat de huid jeuken, de huid wordt rood en er ontstaan soms blaasjes. In sommige gevallen ga je dood van het gif.

7.3.3. Berechnung der Levenshtein-Distanz Aufgabe 1

A	b	f	a	l	l	
a	f	v	a	l		
	S	S			T	$3/6 = 0,5$

S	t	e	i	n	
s	t	e	e	n	
			S		$1/5 = 0,2$

F	r	i	e	d	e	n
v	r		e	d	e	
S		T				T
						$3/7 \approx 0,43$

W	e	c	k	e	r
w	e	k	k	e	r
		S			
					$1/6 \approx 0,17$

S	p	r	a	c	h	e
t	a	a	l			
S	S	S	S	T	T	T
						$7/7 = 1$

K	a	t	z	e
k	a	t		
			T	T
				$2/5 = 0,4$

F	u	c	h	s
v	o			s
S	S	T	T	
				$4/5 = 0,8$

B	r	i	e	f	
b	r	i	e	f	
					$0/5 = 0$

B	u		c	h	
b	o	e	k		
	S	E	S	T	$4/5 = 0,8$

V	o	g	e	l	
v	o	g	e	l	
					$0/5 = 0$

S	c	h	u		h	
s	c	h	o	e	n	
			S	E	S	$3/6 = 0,5$

S	t	u	f	e	
t	r	e	d	e	
S	S	S	S	S	$5/5 = 1$

7.3.4. Berechnung der Levenshtein-Distanz Aufgabe 3

B	r	e	n	n	n	e	s	s	e	l	n	
b	r	a	n	d	n	e	t		e	l	s	
		S		S			S	T		S	S	$5/12 \approx 0,42$

f	r	e	s	s	e	n	
		e	t		e	n	
T	T		S	T			$4/7 \approx 0,57$

D	u	n	k	e	l			
d	o	n	k	e	r	t	e	
	S				S	E	E	$4/8 = 0,50$

e	i	n	s	a	u	g		e	n	
o	p		s	l	o	r	p	e	n	
S	S	T		S	S	S	E			$7/10 = 0,70$

a	u	s	s	t	o	ß	e	n	
u	i	t	s	t	o	t	e	n	
S	S	S				S			$4/9 \approx 0,44$

g	e	f	ä	h	r	l	i	c	h	
g	e	v	a	a	r	l	i	j	k	
		S	S	S				S	S	$5/10 = 0,50$

S	c	h	m	e	r	z	e	n	
p	i	j	n						
S	S	S	S	T	T	T	T	T	$9/9 = 1$

7.4. Codenamen: deutsche Städte

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