

Masterarbeit *Meertaligheid en taalverwerving*

Erstgutachter: D. Abitzsch

Zweitgutachter: A. Foolen

Universiteit Utrecht



Mehrsprachigkeit im niederländischen DaF-Unterricht

Eine Studie zur Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit im niederländischen DaF-Unterricht

Vorgelegt von:

Renske Korevaar

Meertaligheid en Taalverwerving

5915260

r.e.korevaar@students.uu.nl

Abgabedatum: 20.07.2020

Samenvatting

Meertaligheid is in de Nederlandse samenleving een gegeven. Curriculum.nu (2019) heeft hier in de voorstellen voor een herziening van het huidige curriculum op ingespeeld door aan de bouwstenen van het gebied Engels/MVT de bouwsteen Meertaligheid toe te voegen. Uit de eerder afgeronde inventarisatie *Inzet Meertaligheid in het mvt-onderwijs* (Korevaar 2020) is gebleken dat de meerwaarde van meertaligheid in de theorie aangetoond wordt, maar in de praktijk lastig blijkt in te zetten. De rol van meertaligheid zal onder andere in het vreemdetalenonderwijs, maar ook bij lerarenopleidingen en lesmateriaalontwikkelaars vergroot moeten worden om zowel het sociaal-culturele doel als het cognitieve doel van meertaligheid te kunnen vervullen.

In deze masterscriptie is de zichtbaarheid van meertaligheid in het huidige vreemdetalenonderwijs Duits op Nederlandse middelbare scholen onderzocht. Aan de hand van eerder gedane onderzoeken is een lijst met didactische principes opgesteld. Deze lijst kan dienen als handvat voor mvt-docenten bij het inzetten van meertaligheid als hulpmiddel bij het leren van een moderne vreemde taal, zoals het Duits. Daarnaast is er door middel van scholiereninterviews een beeld geschetst van de rol die meertaligheid op dit moment speelt in het vreemdetalenonderwijs Duits. Aan de hand van de wensen en ervaringen die uit deze interviews zijn gebleken is de lijst met didactische principes aangepast naar een realistisch handvat voor lesmateriaalontwikkelaars, schoolleiders en mvt-docenten om meertaligheid zichtbaar in te zetten in het vreemdetalenonderwijs Duits.

Uit dit onderzoek is gebleken dat meertaligheid op dit moment vrijwel niet zichtbaar ingezet wordt voor leerlingen in lessen Duits. Hoewel de definitie van het begrip meertaligheid bij de meeste scholieren bekend is, zien zij (nog) niet in hoe meertaligheid van meerwaarde is bij het verwerven van het Duits. Meertaligheid kan zichtbaar worden, wanneer er tijdens lessen Duits expliciet aandacht aan de meerwaarde van het meertalige repertoire van de scholieren geschonken wordt. Dit kan worden gedaan door taaloverstijgende projecten te organiseren of door opdrachten in het onderwijs te integreren, waarbij de scholieren hun persoonlijke meertalige repertoire in dienen te zetten.

Docenten spelen een belangrijke rol in het erkennen van de meerwaarde van meertaligheid. De meerwaarde van meertaligheid omvat het stimuleren van persoonlijke ontwikkeling op (meer)talig gebied. Wanneer scholieren expliciet gevraagd worden meertaligheid in te zetten leren zij namelijk allereerst dat zij hun persoonlijke meertalige repertoire, onderdeel van hun identiteit, in mogen zetten. Tegelijkertijd worden zij gevoelig voor de verschillen en overeenkomsten tussen de talen die zij al kennen en de moderne vreemde talen die zij leren. Deze verschillen en overeenkomsten kunnen scholieren als hulpmiddel gebruiken in het vreemdetalenonderwijs. Dit gaat (vrijwel) iedere middelbare scholier in Nederland aan, omdat (vrijwel) iedere scholier begint

met het leren van de Engelse taal voordat zij lessen Duits krijgen. Docenten dienen een veilige sfeer te creëren in de klas, waardoor scholieren hun persoonlijke meertalige repertoire in durven te zetten. Docenten dienen ook het taalgebruik van de scholieren te reguleren, zodat de scholieren uitgedaagd worden om in andere talen dan het Nederlands te spreken. Dit verslag biedt een overzicht van principes die een zichtbare inzet van het meertalig repertoire van de scholieren als hulpmiddel bij het leren van het Duits ondersteunen en een aanzet voor de verdere uitwerking van de bouwstenen Meertaligheid (Engels/MVT Curriculum.nu 2019).

Met dank aan: alle scholieren die bereid waren om aan dit onderzoek deel te nemen en Doris Abitzsch voor de fijne begeleiding tijdens dit onderzoek.

Inhaltsverzeichnis

Samenvatting.....	2
1. Einleitung.....	6
2. Kontext	8
2.1 Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht	8
2.2 Was ist Curriculum.nu?	9
3. Theoretischer Rahmen	11
3.1 Was ist Mehrsprachigkeit?	11
3.2 Welche Vorteile werden von Mehrsprachigkeit bewirkt?	12
3.3 Was ist Fremd-/Mehrsprachigkeitsdidaktik?	14
3.4 Mehrsprachigkeitsdidaktik im internationalen Deutschunterricht.....	16
3.5 Mehrsprachigkeitsdidaktik im niederländischen Deutschunterricht.....	17
3.5.1 Didaktische Prinzipien Mehrsprachigkeit im niederländischen DaF-Unterricht	19
4. Forschungsfragen	21
5. Methodik	23
5.1 Teilnehmer	23
5.1.1 Schule A	23
5.1.2 Schule B	23
5.1.3 Schule C	24
5.2 Verfahren.....	24
5.3 Instrument.....	25
5.3.1 Fragenkatalog SchülerInnen.....	26
6. Resultate und Analyse.....	28
6.1 Wie wird der Einsatz von Mehrsprachigkeit sichtbar im DaF-Unterricht?.....	28
6.1.1 Definition Mehrsprachigkeit.....	28
6.1.2 Rolle Unterrichtsmaterialien und LehrerIn	29
6.1.3 Teilanalyse.....	30
6.2 Was ist der kognitive Bedarf der SchülerInnen bezüglich der Mehrsprachigkeit im Unterricht?	31
6.2.1 Sprachvergleich	31
6.2.2 Deskriptoren.....	31
6.2.3 Einsatz mehrsprachiges Repertoire.....	32
6.2.4 Teilanalyse.....	32
6.3 Was ist der sozial-emotionale Bedarf der SchülerInnen bezüglich der Mehrsprachigkeit im Unterricht?	33
6.3.1 Konstruktive Korrektur und Autonomie.....	33

6.3.2 Sprachverhalten	33
6.3.3 Teilanalyse	34
7. Diskussion.....	35
7.1 Sichtbarkeit.....	35
7.2 Kognitiver Bedarf.....	36
7.3 Sozial-emotionaler Bedarf.....	38
7.4 Handreichung didaktische Prinzipien Mehrsprachigkeit im niederländischen DaF- Unterricht	39
7.5 Beschränkungen der Untersuchung	40
8. Fazit	42
9. Literaturverzeichnis.....	45
10. Anlage.....	48
10.1 Interviews SchülerInnen.....	48

1. Einleitung

Wieso kann es gerade für ein/e SprecherIn des Niederländischen und Türkischen einfacher sein, sich die deutschen Fälle zu merken? Diese Frage war eine der Fragen mit der ich mich während meines Praktikums beim *nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling* (SLO) auseinandergesetzt habe. Im Jahr 2019 wurden die Vorschläge für die Überarbeitung des niederländischen Kurrikulums veröffentlicht. Diese Vorschläge beziehen sich auf das gesamte niederländische Kurrikulum für den Primar- und Sekundarunterricht. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts (Engels/MVT) wurden die existierenden Aspekte des jetzigen Fremdsprachenkurrikulums aus einer neuen Perspektive betrachtet, wodurch einige neue Aspekte hinzugefügt wurden, wie unter anderem der *bouwsteen* der Mehrsprachigkeit. Dieser *bouwsteen* würde an den Vorschlägen hinzugefügt, da Mehrsprachigkeit in der jetzigen niederländischen Gesellschaft eine Tatsache ist, die nicht aus dem Alltag wegzudenken ist. In Kapitel 2.2 ist einer Erläuterung von Curriculum.nu und dieser *bouwsteen* zu finden.

Anlässlich dieses neuen *bouwsteens* habe ich dieser Masterarbeit vorausgehend eine Inventarisierung von *good practices* und Schwerpunkte für den Einsatz der Mehrsprachigkeit im niederländischen Fremdsprachenunterricht durchgeführt. Daraus hat sich ergeben, dass Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht dienen kann, wobei mehr explizite Aufmerksamkeit dazu erwünscht ist (Korevaar 2020). Während meiner Bachelorarbeit habe ich mich ebenfalls mit dem Thema Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Lesefertigkeit auseinandergesetzt. Daraus hat sich ergeben, dass Mehrsprachigkeit einen positiven Einfluss auf die produktive Lesefertigkeit und auf das Bewusstsein für Lesestrategien hat (Korevaar 2019).

Die kognitiven Vorteile von Mehrsprachigkeit (Bosma 2017; Festman & Kersten 2016), sowie die Relevanz der Erstsprache beim Fremdsprachenerwerb (Leufkens 2019), wurden bereits von mehreren Studien angezeigt. Zu welchem Zweck Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenerwerb eingesetzt werden kann, wurde noch nicht oft untersucht. Im Ausland ist jedoch von Tertiärdidaktik (oder Mehrsprachigkeitsdidaktik) die Rede, die beispielsweise beim Lernen vom Niederländischen nach dem Deutschen und Englischen eingesetzt wird (Wenzel 2012). In den Niederlanden könnte der Einsatz von Tertiärdidaktik sehr hilfreich für den DaF-Unterricht sein, da fast jede/r niederländische SchülerIn erst Englischunterricht erhält, bevor er/sie mit dem DaF-Unterricht beginnt.

Bis jetzt wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik nur gering in der Lehrerbildung beachtet. Der *bouwsteen* Mehrsprachigkeit von Curriculum.nu (2019) soll für mehr Aufmerksamkeit auf den Einsatz von Mehrsprachigkeit sorgen. Aus der Inventarisierung *Inzet Meertaligheid in het mvt-onderwijs* (Korevaar 2020) hat sich ergeben, dass dieser Einsatz tatsächlich von mehreren Experten

und LehrerInnen für wichtig gehalten wird. Aus dieser Inventarisierung wurde noch nicht deutlich, ob und wie SchülerInnen diesen Einsatz erfahren, obwohl gerade für sie der Einsatz ihres mehrsprachigen Repertoires hilfreich sein kann. Die SchülerInnen werden der Mehrwert der Mehrsprachigkeit laut der Inventarisierung (Korevaar 2020) erst erkennen, wenn dies im Unterricht explizit sichtbar gemacht wird. Die Frage ist allerdings, wie diese Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht sichtbar gestaltet werden kann.

Damit diese Frage beantwortet werden kann, wird in dieser Masterarbeit zuerst anhand einer Literaturrecherche eine Liste von didaktischen Prinzipien aufgestellt, die DaF-LehrerInnen unterstützen soll, Mehrsprachigkeit als sichtbares Hilfsmittel im DaF-Unterricht einzusehen. Anhand dieser Liste von Prinzipien werden Interviews mit zwölf niederländischen DaF-SchülerInnen folgen. Diese SchülerInnen werden nach der Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht und nach ihren Erfahrungen und Wünschen bezüglich der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht gefragt, da Mehrsprachigkeit für sie sichtbar werden soll. Mithilfe der Antworten werden die didaktischen Prinzipien überprüft und werden Empfehlungen für LehrerInnen und für die Ausarbeitung des *bouwsteen Meertaligheid* von Curriculum.nu (2019) folgen. Die Relevanz dieser Masterarbeit zeigt sich einerseits darin, dass sie die geringe Zahl an Forschungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Niederlanden ergänzen wird und andererseits, dass es DaF-LehrerInnen in den Niederlanden eine Handreichung für das Einsetzen der (*bouwsteen*) Mehrsprachigkeit geben wird, sodass Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht für SchülerInnen sichtbar wird.

Zunächst werden in Kapitel 2 der Kontext dieser Studie anhand der Ergebnisse meiner Praktikumsinventarisierung und der Vorschläge des Curriculum.nus, sowie die Relevanz dieser Masterarbeit erläutert. Kapitel 3 wird den theoretischen Rahmen dieser Studie beinhalten und soll diese mithilfe bisheriger Forschungsergebnisse bezüglich Fremdsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik im Ausland und in den Niederlanden untermauern. An diesen theoretischen Rahmen schließt sich eine Liste von fachdidaktischen Prinzipien an, die zur Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht beitragen soll. Darauf folgend werden die Forschungsfragen in Kapitel 4 und die Methode dieser Arbeit in Kapitel 5 dargestellt. In der Analyse, Kapitel 6, werden die Resultate der Interviews bezüglich der Forschungsfragen besprochen und in der Diskussion, Kapitel 7, in Bezug auf die im theoretischen Rahmen erwähnten Forschungen behandelt. Anhand dieser Diskussion wird die Liste der didaktischen Prinzipien überprüft und die Hauptfrage dieser Masterarbeit beantwortet. Im Fazit, Kapitel 8, werden außerdem Empfehlungen für den Einsatz der fachdidaktischen Prinzipien gegeben.

2. Kontext

In diesem Kapitel wird der Kontext, in dem sich diese Masterarbeit bewegt, anhand der Ergebnisse meiner Praktikumsforschung und den gegenwärtigen Vorschlägen des niederländischen landesweiten Kurrikulums erläutert. Aus diesem Kontext werden die Verknüpfung des Praktikums und der Masterarbeit und die Relevanz dieser Masterarbeit folgen.

2.1 Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht

Vorausgehend an diese Masterarbeit habe ich vom Februar bis April 2020 ein Praktikum beim *nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling* (SLO) absolviert. Während dieses Praktikums habe ich die Wünsche und Erfahrungen von wissenschaftlichen ExpertInnen und LehrerInnen bezüglich Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel für Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht inventarisiert. Diese Inventarisierung wurde auf Interviews mit fünf LehrerInnen und neun ExpertInnen basiert.¹

Aus der Inventarisierung folgt erstens, dass von allen interviewten LehrerInnen, die LehrerInnen, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen, dies vor allem wegen der Aufmerksamkeit für Mehrsprachigkeit des Curriculum.nus (2019) machen. Die LehrerInnen, die sich im Unterricht nicht mit Mehrsprachigkeit beschäftigen, sehen Mehrsprachigkeit eher als eine ‚neue‘ Fähigkeit und sehen den Mehrwert der Mehrsprachigkeit, möglicherweise auf Grund von Unwissen, weniger ein. Zweitens folgt aus der Inventarisierung, dass laut der InterviewpartnerInnen, der Einsatz von Mehrsprachigkeit eine positive Wirkung auf die SchülerInnen hat. Die SchülerInnen sind motivierter für den Spracherwerb und zeigen, dass sie sich dadurch geschätzt fühlen. Drittens hat sich aus dieser Inventarisierung ergeben, dass die Rolle der Mehrsprachigkeit im Moment im niederländischen Fremdsprachenunterricht klein ist. Wenn LehrerInnen allerdings Mehrsprachigkeit einsetzen, erfahren sie die positive Reaktion und setzen darauffolgend Mehrsprachigkeit öfter ein. (Korevaar 2020)

Anhand dieser Ergebnisse wurde in der Inventarisierung empfohlen, LehramtsanwärterInnen das Wissen und die Erfahrung des Sprachbewusstseins und der Mehrsprachigkeit zu vermitteln. Workshops sind dazu erforderlich, sowie eine Sammlung aller Lehrmaterialien die Mehrsprachigkeit explizit als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht verwenden. Zudem gibt es ein Bedürfnis an Lehrmaterial für SchülerInnen mit expliziten Informationen zur Mehrsprachigkeit, woraus deutlich

¹ Hierbei ist es wichtig zu erwähnen, dass das Praktikum während der Corona-Pandemie stattgefunden hat. Aus diesen Gründen konnten die geplanten Unterrichtsobservationen und SchülerInnen-Interviews (fast) nicht stattfinden. Während dieser Masterarbeit gelten die Maßnahmen zur Bekämpfung des Coronavirus noch immer und deswegen muss auch diese Arbeit nach den jetzigen Möglichkeiten gestaltet werden, das heißt, dass noch immer keine Unterrichtshospitationen durchgeführt werden können, wie zunächst geplant.

wird, dass Mehrsprachigkeit ein unterstützendes Hilfsmittel ist. Für die Fremdsprachenfachgruppen ist es wichtig, die sprachübergreifenden Strategien auch explizit sprachübergreifend zu vermitteln.

2.2 Was ist Curriculum.nu?

Diese Arbeit bezieht sich auf den Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden. In den Niederlanden wird zurzeit über die neuen landesweiten Kurrikulumsvorschläge diskutiert. Curriculum.nu (2019) umfasst die Vorschläge für einen neuen Lehrplan für die Lehrgebiete *Nederlands, Engels / Moderne vreemde talen (Frans, Duits, Spaans), Rekenen & Wiskunde, Digitale geletterdheid, Burgerschap, Kunst & Cultuur, Bewegen & Sport, Mens & Maatschappij und Mens & Natuur*. Curriculum.nu möchte eine Verbindung zwischen den Lehrplänen der niederländischen Primar- und Sekundarschule erreichen, indem die Kernziele und Abschlussziele der Primarschule mit den Zielen der Sekundarschule verbunden sind.

Für jeden Lernbereich hat eine Gruppe aus u.a. LehrerInnen, SchulleiterInnen und WissenschaftlerInnen bestehend, in Gestalt von mehreren Subbereichen (hier: *Bouwstenen*) Vorschläge für die neuen kurrikularen Vorgaben gemacht, die kürzlich von der Regierung akzeptiert wurden und in den kommenden Jahren ausarbeitet werden sollen. Diese *bouwstenen* beinhalten Kernziele und Abschlussziele für LehrerInnen, die auf die Pflichtmaterie der SchülerInnen eingeschränkt sind, sodass LehrerInnen die Fächer teilweise nach ihrem eigenen Wunsch gestalten können. (Curriculum.nu 2019a)

Der *bouwsteen* Mehrsprachigkeit des Lerngebietes *Engels/MVT* hat zum Ziel, dass SchülerInnen entdecken, wie sie ihr mehrsprachiges Repertoire einsetzen und vergrößern können. Dadurch werden sie „*andere Sprachen und Sprechern anderer Sprachen mit offener Haltung begegnen*“². Dieser *bouwsteen* wird von den neuen Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2018) untermauert, indem diese Deskriptoren auf die jetzige mehrsprachige(re) Gesellschaft bezugnehmen. Der GER ist ein sprachniveaubeschreibendes System, dass seit 2001 in vielen europäischen Ländern verwendet wird. Im Jahr 2018 erschien ein Begleitband zum GER aus 2001, sodass der GER (2001) besser an die jetzige Sprachsituation in Europa anschließen kann. Der GER und die neuen Deskriptoren werden im Kapitel 3.3 erläutert. Aufgrund der Aussagen des GERs bezüglich Mehrsprachigkeit, umfasst der *bouwsteen* des Lerngebietes *Engels/MVT* die folgenden drei Aspekte der Mehrsprachigkeit: (i) Mehrsprachigkeit wird als gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (die Anwesenheit mehrerer Sprachen in einem Kontext oder Gebiet), (ii) mehrsprachiges Repertoire (Sprachen, Varietäten und/oder Wörter die eine Person

² (Curriculum.nu 2019b, Übersetzung R.K.)

passiv und/oder aktiv beherrscht) und (iii) mehrsprachige Kompetenz (funktionelles und flexibel einsetzen des mehrsprachigen Repertoires, mit Kommunikation oder Spracherwerb zum Ziel) betrachtet. (Curriculum.nu 2019b)

Damit alle Aspekte der Mehrsprachigkeit sichtbar werden, sollen auch die sonstigen *bouwstenen*, wie der *bouwsteen* Sprachbewusstsein, in den Unterricht integriert werden. Dieser *bouwsteen* hat zum Ziel, dass SchülerInnen entdecken, wie Sprachen funktionieren, darauf reflektieren und entdecken, wie Sprachen miteinander in Verbindung stehen. Anhand davon werden SchülerInnen Sprachen effektiver und motivierter lernen und verwenden (Curriculum.nu 2019a). Sprachbewusstsein bewirkt also, dass SchülerInnen sich ihrer mehrsprachigen Umgebung bewusster sind, und durch das Üben mit dem Sprechen in einer Fremdsprache effizienter kommunizieren werden. (Curriculum.nu 2019b)

Sprachbewusstsein und Mehrsprachigkeit (und auch der *bouwsteen* Interkulturalität, siehe Kapitel 3.2) sind Kompetenzen, die einander verstärken und aufeinander aufbauen. Beispielhaft hakt Dortmund (2019) mit ihrem Unterrichtsvorschlag für Mehrsprachigkeit daran an, indem sie behauptet, dass LehrerInnen das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen verwenden können, ohne selbst Wissen von diesen Sprachen zu haben. SchülerInnen werden sich auf diese Weise anderer Sprachen bewusst und lernen, dass man andere Fremdsprachen, aber auch die Erstsprache beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache einsetzen kann. Zudem fühlen die SchülerInnen sich anerkannt, wenn sie ihre Erstsprache selbst benutzen dürfen. (Dortmund 2019) Dieses Beispiel zeigt den Mehrwert des Einsatzes der Mehrsprachigkeit im Fremdspracherwerb, er motiviert die SchülerInnen und der Sprachvergleich erleichtert möglicherweise den Spracherwerb.

Laut der Praktikumsinventarisierung (Korevaar 2020) ist die Erfahrung der ExpertInnen, dass die Relevanz des Einsatzes der Mehrsprachigkeit klar ist, nämlich, dass SchülerInnen sich durch die Aufmerksamkeit für ihr persönliches Sprachrepertoire anerkannt fühlen und Neugier für andere Sprachen entwickeln. Die LehrerInnen sind sich dieser Relevanz noch nicht bewusst und haben das Gefühl, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit eine zusätzliche Belastung ihrer vollgepackten Stunden ist, statt eine Erleichterung und zugrundeliegende Fähigkeit des Spracherwerbs (Korevaar 2020). Dieses ‚Missverständnis‘ könnte seinen Grund darin haben, dass in den Vorschlägen von Curriculum.nu (2019b) keine praktischen Beispiele oder didaktischen Prinzipien aufgenommen worden sind. Zudem sind die Erfahrungen mit und das Wissen über Mehrsprachigkeit von den SchülerInnen selbst kaum in den Vorschlägen aufgenommen. Die Relevanz dieser Masterarbeit zeigt sich dann auch darin, dass sie den *bouwsteen* Mehrsprachigkeit mit didaktischen Prinzipien verbinden wird, damit Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht für SchülerInnen sichtbar wird und bewusst angewendet werden kann.

3. Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel wird die relevante Literatur zur Beantwortung der Forschungsfrage erläutert. Erstens werden die Begriffe Mehrsprachigkeit, Fremdsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Bezug auf den schulischen DaF-Unterricht im Ausland und in den Niederlanden beleuchtet.

3.1 Was ist Mehrsprachigkeit?

Mehrsprachigkeit ist ein multi-interpretierbarer Begriff und deswegen schwierig eindeutig zu definieren. Einerseits wird Mehrsprachigkeit vom Europarat (2007) als *multilingualism* (die Anwesenheit mehrerer Sprachen in einem bestimmten geographischen Gebiet) und *plurilingualism* (die Fähigkeit einer Person mehrere Sprachen zu verwenden) definiert. Andererseits verwendet die Europäische Kommission für die zwei unterschiedlichen Definitionen des Europarats nur den Begriff *multilingualism*. Auch im Deutschen und im Niederländischen sind die Definitionen mit einem Begriff übersetzt worden, Mehrsprachigkeit bzw. *meertaligheid* (Europarat 2018). Diese Übersetzungen können dafür sorgen, dass die Begriffe weniger deutlich sind und missverstanden werden. So wird Mehrsprachigkeit oft als Zweisprachigkeit (Personen, die zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen sind und mehrere Sprachen im jungen Alter erworben haben) verstanden. Die Realität ist, dass alle Definitionen von Mehrsprachigkeit sich schwierig in einem Begriff fassen lassen. Deswegen hantiert das Goethe-Institut (2015) aufgrund von der Definition des Europarats die folgende zweigliedrige Definition: (i) Mehrsprachigkeit als sozialer Aspekt, welcher die Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft oder eines Kontexts beschreibt und (ii) Mehrsprachigkeit als individueller Aspekt, welcher die Mehrsprachigkeit einer Person beschreibt.

Der erste Teil der Definition bezieht sich auf die soziale Mehrsprachigkeit: in einem spezifischen Kontext oder geografischen Gebiet werden mehrere Sprachen oder Sprachvarietäten verwendet. Diese Art der Mehrsprachigkeit lässt sich in fast jeden niederländischen Klassenzimmer finden. Einer der Gründe für die Anwesenheit mehrerer Sprachen ist Migration, aber auch Sprachvarietäten, Dialekte, Familiensprachen oder Grenzregionen tragen zur Mehrsprachigkeit in einer Klasse bei. Bekannt ist die niederländische Situation der sozialen Mehrsprachigkeit in Friesland, indem da in mehreren Sprachen unterrichtet wird. Weniger bekannt ist die Tatsache, dass jeder europäische Bürger in zwei Sprachen neben der Landessprache unterrichtet werden soll. Dieser Unterricht soll die Verwendung mehrerer Sprachen in einem (internationalen) Kontext ermöglichen. (Gogolin & Lüdi 2015)

Zweitens gibt es die individuelle Mehrsprachigkeit. Dazu gehören alle Sprachen, Sprachvarietäten und/oder Wörter und Redewendungen aus anderen Sprachen/Sprachvarietäten, die eine Person passiv und/oder aktiv beherrscht (Curriculum.nu 2019; Europarat 2007). Diese Art

der Mehrsprachigkeit kann ‚lebensweltlich‘ sein, das heißt, dass eine Person im Alltag in mehr als einer Sprache lebt (z.B. ein Kind das zweisprachig aufwächst). Individuelle Mehrsprachigkeit kann auch ‚fremdsprachlich‘ sein, z.B. wenn eine Person im Alltag nur eine Sprache verwendet, aber im Fremdsprachenunterricht auch andere Sprachen lernt und/oder gelernt hat. (Gogolin & Lüdi 2015) Ergänzend dazu kann behauptet werden, dass jede Person mehrsprachig ist (Delarue 2018).

In dieser Arbeit wird mit Mehrsprachigkeit nicht gemeint, dass jemand mit zwei oder mehr Sprachen aufgewachsen ist, oder dass man mehrere Sprachen fließend spricht. In dieser Arbeit wird mit Mehrsprachigkeit das gesamte mehrsprachige Repertoire gemeint, das die mehrsprachige Kompetenz (das funktionell und flexibel Einsetzen des mehrsprachigen Repertoires mit dem Ziel zu kommunizieren oder eine neue Sprache zu erwerben) fördert.

3.2 Welche Vorteile werden von Mehrsprachigkeit bewirkt?

In den Vorschlägen von Curriculum.nu (2019) wird behauptet, dass Mehrsprachigkeit das Sprachverstehen und die Reflexion über die Rolle einer Sprache in der Gesellschaft fördert. Zudem soll Mehrsprachigkeit die erfolgreiche Kommunikation fördern und kann es die Entwicklung von Begeisterung für Sprachen(erwerb) positiv beeinflussen (Curriculum.nu 2019). Festmann und Kersten (2016) unterschreiben dies, indem sie behaupten, dass bilinguale Kinder ein besseres metalinguistisches Bewusstsein, eine höhere Flexibilität im Denken, höhere selektive Aufmerksamkeit und weitere kognitive Vorteile als monolinguale Kinder haben. Diese Vorteile gelten auch für Kinder, die am zweisprachigen Unterricht teilgenommen haben. Daraus sei zu schließen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur das Sprechen mehrerer Sprachen zum Vorteil hat, sondern auch das (besser) Beherrschen von metakognitiven Sprachkompetenzen, wie z.B. das flexibel ‚Umdenken‘, damit Kommunikation in unterschiedlichen Sprachen und/oder Varietäten erfolgreich stattfinden kann.

Ob bilinguale Kinder tatsächlich kognitive Vorteile haben, wurde auch von Bosma (2017) untersucht. Die Ergebnisse ihrer Studie sind jedoch zu inkonsistent, um die obenerwähnten Vorteile bestätigen zu können. In ihrer Studie zeigt sich allerdings, dass die kognitiven Vorteile der bilingualen Kinder am deutlichsten sind, wenn sie noch jung sind, aber sobald die Kinder in die Schule gehen, abnehmen. Nicht nur Alter, sondern auch die Art von Input der Mehrsprachigkeit beeinflusst laut Bosma und Blom (2020) bei mehrsprachigen Kindern den Spracherwerb einer Minderheitssprache und einer Mehrheitssprache. Die Kinder, die interaktive und klar strukturierte Texte zur Verfügung haben, erfahren mehr Vorteile als Kinder, die statt mithilfe selbstständiges Lesens, zum Beispiel vor allem durch Fernsehprogramme eine Sprache lernen.

Aus der aktuellen Pisa-Studie (Gubbels et. al 2019) hat sich ergeben, dass SchülerInnen, die zu Hause Niederländisch sprechen, im Bereich der Lesefertigkeit besser leisten als SchülerInnen die

zu Hause eine andere Sprache sprechen und nicht in dieser Sprache lesen. Diese Unterschiede in Sprachen, die zu Hause gesprochen werden, können auch an den Unterschieden in sozial ökonomischem Status und Elternpartizipation zugeschrieben werden (vgl. Duarte 2020).

Der Einsatz von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht verlangt neben kommunikativen Kompetenzen auch eine Aktivierung der interkulturellen und metakognitiven Aspekte einer Sprache, weil *„Sprachen untrennbar mit der Identität und Kultur ihrer Sprecher verbunden sind.“*³ Die metakognitiven und kommunikativen Vorteile der Mehrsprachigkeit gelten nicht nur für mehrsprachig aufgewachsene Kinder, sondern im gesamten Unterricht. Wenn das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen als Mehrwert betrachtet wird, können SchülerInnen ihr gesamtes Repertoire beim Erwerb einer neuen Sprache einsetzen. Dies wird von Van Avermaet (2015) unterstützt, indem er behauptet, dass *„die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen als ein didaktisches Kapital angesehen werden kann, das explizit zur Verbesserung ihrer Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eingesetzt wird.“*⁴ Zudem werden die SchülerInnen sich persönlich entwickeln, indem das Erkennen und Lernen anderer Sprachen ihren mehrsprachigen und kulturellen Horizont erweitert. So lernen sie eine Sprache nicht nur auf sprachlicher und textueller, sondern auch auf kultureller Ebene kennen. (Golmi 2005 in Méron-Minuth 2018)

Mehrsprachigkeit kann beim Spracherwerb als Hilfsmittel funktionieren, wenn SchülerInnen explizit von der mehrsprachigen Gesellschaft, in der sie sich befinden und die Sprache, die sie schon gelernt haben, bewusst gemacht werden. Diese schon erworbenen Lernstrategien und dieses schon erworbenen Sprachwissen könnte für das Erwerben einer neuen Sprache eingesetzt werden. Erforderlich dafür sei die Aufmerksamkeit des/r LehrerIn für Mehrsprachigkeit. Wie Duarte (2017 in Duarte 2020) und Duarte & Günther-van der Meij (2018 in Duarte 2020) mithilfe ihres holistischen Modells (siehe Kapitel 3.5) behaupten, wird Mehrsprachigkeit im Unterricht mehr eingesetzt, wenn die/der LehrerIn die Integration des mehrsprachigen Repertoires wertschätzt. Diese Behauptung unterstreicht die Wechselwirkung des Sprachbewusstseins und der Mehrsprachigkeit. Sprachbewusstsein wird von Sprachsensibilisierung aktiviert und wirkt einerseits positiv auf den Einsatz der Mehrsprachigkeit. Andererseits bewirkt der Einsatz des mehrsprachigen Repertoires Sprachbewusstsein bei den SchülerInnen, indem sie erkennen, dass es andere Sprachen gibt, die andere Kulturen und Persönlichkeiten mit sich bringen. Aus diesem Grund erleichtert der Einsatz von Mehrsprachigkeit die Kommunikation während eines Gesprächs und verbessert er die kommunikative Kompetenz eines/r Schülers/Schülerin im Allgemeinen. (Duarte 2020)

³ (Curriculum.nu 2019b, s. 6, Übersetzung R.K.)

⁴ (Van Avermaet 2015, s. 10, Übersetzung R.K.)

3.3 Was ist Fremd-/Mehrsprachigkeitsdidaktik?

Fremdsprachendidaktik ist laut Hallet & Königs (2013a) die Didaktik, die sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen und der Erforschung dieser Prozesse auseinandersetzt, damit die Lehr- und Lernprozesse im Kontext des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts erfasst, erklärt und optimiert werden. Der Fokus der Fremdsprachendidaktik hat sich laut Hallet & Königs (2013a) vom Lehren einer Sprache zu dem Prozess, dass sich während des Lernens einer Sprache im Lernenden vollzieht gewandelt. Die Funktionen der Fremdsprachendidaktik sind laut Hallet (2006) in die folgenden vier Themen einzuteilen. Erstens gibt es die Möglichkeit, den Fremdsprachenerwerb aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (z.B. der Lerner, Lehrer, Lernfaktoren usw.). Zweitens hat sie das Entwickeln *„eine[r] Bildungstheorie, die die gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens analysiert und entwirft“* (Hallet & Königs 2013a, s. 13) zum Ziel. Drittens ist sie eine Unterrichtstheorie, die die Vermittlung der Inhalte und methodische Gestaltung der fremdsprachlichen Lehr-/Lernprozesse entwickelt. Die vierte Funktion bezieht sich auf die Lehrerausbildung und die professionelle Steuerung der LehrerInnen. (Hallet 2006, in Hallet & Königs 2013a) Diese Studie wird sich wegen der Verarbeitung des gesellschaftlichen aktuellen Themas der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht auf das Entwickeln eines Unterrichtsansatzes fokussieren.

Im Allgemeinen beschäftigt Sprachendidaktik sich mit den unterschiedlichen Formen des Spracherwerbs. Erstens gibt es laut Merkelbach (2003) den Erwerb der Muttersprache(n), der vor allem ungesteuert stattfindet. Zweitens behauptet er, dass beim Erwerb der Zweitsprache, nicht nur die Universalien und die Umgebung wichtig sind, sondern auch die Lebens- und Lernerfahrungen, die Lernstrategien und die Erstsprache. Der Tertiärspracherwerb, der Erwerb von Tertiärsprachen, was die deutsche Sprache in den Niederlanden fast immer ist, unterscheidet sich von diesen zwei Varianten. Da kommen nämlich auch Fremdsprachenlernerfahrungen, Fremdsprachenlernstrategien, sowie damit eng verbunden das Wissen um den eigenen Lernstil und Lerntyp hinzu (vgl. dazu Bimmel 1993 und Macaro 2001 in Merkelbach 2003), die beim Zweitspracherwerb geprägt werden. Ein weiterer Faktor ist die Zweitsprache und die Übereinstimmung mit der Tertiärsprache selbst. (vgl. Hufeisen 2001: 649 und Rohs 2001: 2ff, in Merkelbach 2003). Der Tertiärspracherwerb ist laut Merkelbach von drei Faktoren geprägt: vom Alter, von der Abfolge des Fremdsprachenunterrichts und von der begrenzten Lernzeit. (Merkelbach 2003)

Wenzel (2012) erwähnt in ihrer Studie nach dem Erwerb des Niederländischen nach dem Deutschen und Englischen auch, dass die Abfolge des Fremdsprachenunterrichts den Tertiärspracherwerb beeinflussen kann, da die neulich gelernte Sprache möglicherweise schneller

im Gehirn aufgerufen wird. Zudem könnte laut Wenzel (2012) die Ähnlichkeit oder Distanz zwischen den Sprachen im mehrsprachigen Repertoire und der neuen Sprache den Erwerb der neuen Sprache beeinflussen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik wird von Hallet & Königs (2013b) einerseits als das sukzessiv oder parallel Lernen von mehreren Sprachen und andererseits als das Lernen einer Fremdsprache mithilfe von der Mehrsprachigkeitskompetenz aus einer anderen Sprache definiert, wohingegen diese mehrsprachigen Perspektive in der Fremdsprachendidaktik nicht unbedingt betrachtet werden. Die Notwendigkeit des Einsatzes von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht kann aus vielen unterschiedlichen Gründen eingesetzt werden, die von soziokulturellen und kognitiven bis zu didaktischen Gründen variieren. Dieser Mangel an Eindeutigkeit ist laut Hallet & Königs (2013b) der Grund für die bisher kaum applizierte Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die unterschiedlichen Gründe bewirken, dass Länder Mehrsprachigkeitsdidaktik auf unterschiedliche Weise betrachten. Diese Tatsache wird auch von Hufeisen & Neuner (2004) untermauert, da sie behaupten, dass der Unterricht einer dritten Fremdsprache, einerseits aus kognitiven Gründen, wie der Ähnlichkeit der unterschiedlichen Sprachen und andererseits wegen der unterschiedlichen sprachpolitischen Einsichten überall anders gestaltet wird. Die unterschiedlichen Ausgangspunkte machen es schwierig, die Mehrsprachigkeit mit didaktischen Prinzipien zu verknüpfen.

Curriculum.nu (2019) fasst Fremdsprachendidaktik in drei Perspektiven zusammen: die interkulturelle, die kommunikative und die (meta)kognitive Perspektive. Anhand fünf *Grote Opdrachten* sind die *bouwstenen*, die mit diesen Perspektiven verbunden sind, ausgearbeitet. Die interkulturelle Perspektive umfasst den Umgang mit dem kulturellen Aspekt einer Sprache, sodass Kommunikation zwischen unterschiedlichen Sprachen effektiv stattfinden kann (Curriculum 2019). Die kommunikative Perspektive bezieht sich auf den ko-Konstruktivismus indem SprachlernerInnen, oft in Gruppenarbeit, die Fremdsprache aktiv einsetzen, sodass man sich inhaltlich klären kann. Diese Perspektive wird auf den vier kommunikativen Aspekten des GERS: Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation (Europarat 2018) basiert (siehe Kapitel 3.4). Die (meta)kognitive Perspektive umfasst vor allem die *Grote Opdrachten*, die sich mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Diese Perspektive wird auf das *Framework of reference for plurilingual approaches* (FREPA) (Europarat 2011-2020) basiert. (Curriculum.nu 2019b) Das FREPA beschreibt vier mehrsprachige Ansätze, die beim Entwickeln der mehrsprachigen und multikulturellen Kompetenz verwendet werden können. Es gibt den Ansatz *awakening to languages*: die SchülerInnen werden sich der Vielfalt der Sprachen während des Fremdsprachenunterrichts bewusst, *intercomprehension between related languages*: die SchülerInnen lernen zwei Sprachen einer Sprachfamilie, eine dieser Sprachen kann die Muttersprache sein, *intercultural approach*: SchülerInnen lernen eine Kultur aus der Perspektive einer anderen Kultur kennen und reflektieren

auf die Kommunikation zwischen zwei Kulturen und der *integrated didactic approach*: LehrerInnen lehren, dass es Übereinstimmungen zwischen den unterschiedlichen Sprachen gibt, die SchülerInnen in der Schule lernen (können). (Europarat 2011-2020; vgl. Korevaar 2020)

3.4 Mehrsprachigkeitsdidaktik im internationalen Deutschunterricht

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist laut Merkelbach (2003) wichtig für den Deutschunterricht, da Deutsch kaum als erste Fremdsprache und meistens als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt wird. In manchen Ländern, wie Süd-Korea, werden schon mehrsprachigkeitsdidaktische Methoden verwendet. Im Lehrwerk *Ch'oisin Togiro – Neue Deutsche Sprache* wird auf allen linguistischen Ebenen auf Gemeinsamkeiten Bezug genommen und Unterschiede zwischen den Sprachen werden dargestellt (vgl. Rohs 2002: 16, in Merkelbach 2003). Für nicht-europäische Länder gilt laut Merkelbach (2003) oft, dass eine Fokussierung auf Transfer der Sprachlernstrategien nicht notwendig ist, da die meisten SchülerInnen Englisch noch nicht vollständig erworben haben oder auf einem niedrigen Niveau beherrschen. Möglicherweise gilt dies auch für SchülerInnen in europäischen, nicht englischsprachigen Ländern.

In europäischen Ländern gibt es einen monolingualistischen Ansatz, was heißt, dass alle Fremdsprachen individuell, ohne die anderen Sprachen zu beachten, am Lehrplan teilnehmen. Jede Sprache wird separat gelehrt und das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen wird kaum betrachtet (Van Avermaet et al. 2018, in Saville 2019). Doch gibt es ein gemeinsames Beurteilungssystem der Fremdsprachen in Europa. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) (Europarat 2018) ist ein System von gemeinsamen Referenzniveaus, das beim Beschreiben der Lernerfolge des Fremdspracherwerbs angewendet werden kann. Das Ziel des GERs ist es, Sprachkompetenz grenzübergreifend vergleichbar zu machen. Der GER formuliert 'can do'-Deskriptoren auf sechs Sprachbeherrschungsniveaus – elementar (A1-A2), selbständig (B1-B2) und kompetent (C1-C2). Diese 'can do'-Deskriptoren beschreiben pro Fertigkeit (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) die Situationen, die eine/r SprecherIn dieses Niveaus beherrscht. Mithilfe der Deskriptoren kann das Niveau eines Sprechers beschrieben werden. Es ist wichtig anzumerken, dass der GER nicht als Sprachzertifikat, oder niveau-beurteilendes System, sondern als ein niveau-beschreibendes System funktioniert. (Europarat 2018)

Der Fremdsprachenunterricht bezieht sich in mehreren europäischen Ländern, wie z.B. Finnland, Frankreich und Österreich auf den GER. In den Niederlanden ist der GER mit den Abschlusszielen verbunden, aber nicht verpflichtet. (Beeker et al. 2009-2010) Die Kernziele und Abschlussziele des Lerngebietes *Engels/MVT* (Curriculum.nu 2019) wurden schon auf den GER basiert.

Der GER (Beeker et al. 2009-2010) befasst sich mit Fremdsprachendidaktik, die sich für die

jetzige Sprachsituation eignet. Aus diesem Grund erschien im Jahr 2018 ein Begleitband mit aktualisierten und neuen Deskriptoren, wie die Deskriptoren der Mehrsprachigkeit und Mediation. Die vier allgemeinen Fertigkeiten des Fremdsprachenerwerbs (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) werden in Bezug auf die Kommunikation, als Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation betrachtet. Mediation befasst sich mit der Fähigkeit, die gegenseitige Einsicht der Kommunikation zu ermöglichen. Fertigkeiten, die zur Mediation gehören, sind u.a. inhaltlich Übersetzen von Kommunikation oder Texten, sodass zwei Gruppen sich gegenseitig verstehen. Mediation findet deswegen nicht nur zwischen zwei unterschiedlichen Sprachen statt, sondern auch zwischen zwei unterschiedlichen Varietäten und Kulturen. Die Deskriptoren der Mehrsprachigkeit schließen an die Deskriptoren der Mediation an.

Die 'can do'-Deskriptoren der Mehrsprachigkeit beziehen sich auf plurilinguales Verstehen und auf das Aufbauen eines plurilingualen Repertoires, indem Mediation stattfinden kann. Die Skalen des plurilingualen Verstehens bauen z.B. vom Erkennen der Internationalismen und Verstehen von kurzen Texten (A1-Niveau) zum Einsetzen des sprachübergreifenden Wissens und des mehrsprachigen Repertoires beim Verstehen einer anderen Sprache (B2-Niveau) auf. Auf dem A1-Niveau beziehen die Skalen des Aufbaus eines plurilingualen Repertoires sich u.a. auf das Erkennen unterschiedlicher Zähl- und Mess-systeme. SchülerInnen sollen auf B2-Niveau auf unterschiedliche Perspektive unterschiedlicher sozialen Gruppen reflektieren können und auf C2-Niveau können die SchülerInnen sich zum sozialen Kontext geeignet verhalten und eventuelle (kulturelle) Missverständnisse verhindern oder klären. (Europarat 2018) Der Europarat hat u.a. die oben erwähnten Skalen der Bereiche des plurilingualen und plurikulturellen Verstehens mithilfe sieben 'can do'-Deskriptoren übersichtlich zusammengefasst. Diese 'can do'- Deskriptoren sind im Anhang 10.1 (Frage 5) zu finden.

3.5 Mehrsprachigkeitsdidaktik im niederländischen Deutschunterricht

Auf Grund von der vorher erwähnten Praktikumsinventarisierung (Korevaar 2020) nach den Erfahrungen mit dem Einsatz von Mehrsprachigkeit im niederländischen Fremdsprachenunterricht folgt unter anderem, dass Mehrsprachigkeit eine kleine Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt, obwohl die Wirkung des Einsatzes von Mehrsprachigkeit angezeigt worden ist. Die Experten behaupten, dass der Mangel an Mehrsprachigkeitsbewusstsein bzw. Sprachbewusstsein bei LehrerInnen, sowie der Mangel an Aufmerksamkeit für Mehrsprachigkeit in Lehrwerken der kleinen Rolle der Mehrsprachigkeit zugrunde liegen. (Korevaar 2020) Zudem besteht bei manchen LehrerInnen die Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit ein Defizit ist, das nur mit einem höheren Input der Unterrichtssprache, wie Niederländisch, gelöst werden kann. (van Avermaet 2015) Unter anderem Delarue (2018) bestreitet dies und behauptet, dass mehr Input der niederländischen

Sprache nicht immer dafür sorgt, dass SchülerInnen ihr Niederländisch verbessern werden.

Im niederländischen Primarunterricht gibt es laut Duarte (2020) schon gute Beispiele für den Einsatz von Mehrsprachigkeit. Es gibt Schulen, die sich für die Integration von Minderheits- und Migrantensprachen einsetzen und Schulen, die interdisziplinäre Projekte, die Mehrsprachigkeitsthemen behandeln, in den Unterricht integrieren. (Duarte 2020) Ein Beispiel ist das *Netwerk Trijetalige Skoallen* (Netzwerk 3TS), eine Gruppe von Primarschulen in Friesland, die für den Spracherwerb der Sprachen Friesisch, Niederländisch und Englisch die drei Sprachen gleichzeitig als gegenseitige Hilfsmittel einsetzen. (Loerts 2006)

Günther-van der Meij et al. (2020) behaupten, dass es in Friesland auch im Sekundarunterricht Beispiele für integriertes *translanguaging* gibt. *Translanguaging* beinhaltet im Unterricht das durch SchülerInnen und/oder LehrerInnen Einsetzen des gesamten mehrsprachigen Repertoires, beispielsweise anhand vom holistischen Modell für Fremdsprachenunterricht (Duarte 2020). Dieses Modell besteht aus einer Kombination unterschiedlicher Mehrsprachigkeitsansätze, das deswegen für unterschiedlichen Schultypen geeignet ist. Aus der Studie von Günther-van der Meij et al. (2020) hat sich ergeben, dass LehrerInnen *translanguaging* vor allem implizit, mit dem Ziel Feedback zu geben oder die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, anwenden.

Van den Broek et al. (2018) behaupten, dass die Integration des Sprachbewusstseins in Lehrwerken nur ermöglicht werden kann, wenn die LehrerInnen die Definition ihres Sprachbewusstseins kennen. Erst dann können die LehrerInnen die SchülerInnen fördern, ihr Sprachbewusstsein zu vergrößern und einzusetzen. Dieser Einsatz könnte nicht nur aus kognitiven Gründen, sondern auch aus sozial-emotionalen Gründen nützlich sein. So wird auch die Autonomie der SchülerInnen angesprochen, indem die SchülerInnen ihre eigene ‚Kreativität‘ beim Lernen einsetzen (vgl. Van den Broek et al. 2018). Aus einer Studie nach freiem Lesen im DaF-Unterricht (Abitzsch & Van der Knaap 2018) ergibt sich, dass die Autonomie, Lesemotivation und Lesehaltung der SchülerInnen vom freien Lesen stimuliert wird. Zudem fördert das freie Lesen die Lesefertigkeit der SchülerInnen (Abitzsch & Van der Knaap 2018). Die Stimulierung der Autonomie und Motivation der SchülerInnen in Bezug auf den Einsatz des mehrsprachigen Repertoires beim Fremdsprachenerwerb ist kaum erforscht worden, aber möglicherweise könnten die Studien nach Sprachbewusstsein und Lesefertigkeit auch auf eine Kompetenz wie Mehrsprachigkeit bezugnehmen.

Im aktuellen niederländischen Sekundarunterricht gilt jedoch das ‚*doeltaal voertaal*‘-Prinzip im Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt. Dieses Prinzip führt laut Dönszelmann et al. (2016) dazu, dass SchülerInnen sich, wegen dem hohen Maß an Input, die Fremdsprache schnell aneignen. Dieses ‚Sprachbad‘ funktioniert jedoch nur gut, wenn die LehrerInnen verstehen, wie gut die SchülerInnen sprachlich schwimmen können, also auf welchem Niveau sie sich im Moment befinden

und wie sie zum weiteren Spracherwerb zu aktivieren sind. Laut Dönszelmann et al. (2016) wird mit dem ‚Sprachbad‘ vor allem auf die sprachliche Kompetenz der Fremdsprache fokussiert, während die inhaltliche Kompetenz des Verstehens einer Sprache und das konstruktiv Korrigieren des Sprachverhaltens für den Lernerfolg vor allem wichtig sind. Aus diesem Grund plädieren Dönszelmann et al. (2016) für ‚doeltaal leertaal‘- Didaktik, statt eines monolinguischen Ansatzes. Aber wie könnte der Umschlag von einem monolinguischen Ansatz zu einem mehrsprachigen Ansatz im niederländischen DaF-Unterricht sichtbar gestaltet werden?

3.5.1 Didaktische Prinzipien Mehrsprachigkeit im niederländischen DaF-Unterricht

Aus lerntheoretischer, kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Sicht ist es laut Hinkel (2001, in Merkelbach 2003) sinnvoll, zwischen Lernern einer Zweitsprache und Lernern einer Tertiärsprache zu unterscheiden. Deswegen wird die hypothetische Liste der didaktischen Prinzipien aufgrund des theoretischen Rahmens auch auf diese Ebenen fokussieren.

1. Schulen organisieren ein sprachübergreifendes Projekt für die Fremdsprachen-Fachgruppen damit die LehrerInnen das sprachübergreifende Wissen und die Übereinstimmungen/Unterschiede der unterschiedlichen Sprachen explizit sichtbar machen können (vgl. Merkelbach 2003; Korevaar 2020).
2. Schulen integrieren Sprachpolitik und inventarisieren die Sprache, die SchülerInnen beherrschen, damit die Mehrsprachigkeit einer Klasse sichtbar wird (vgl. Loerts 2006; Korevaar 2020).
3. Lehrwerke fördern den Einsatz des Lernens vom Wissen für Textverstehen und Textproduktion, sowie sprachübergreifende methodische Kompetenzen für die Texterschließung und ein prozedurales Wissen für die Textproduktion sichtbar (nach Hallet & Königs 2013b).
4. Lehrwerke bzw. Aufgaben des mehrsprachigen Fremdsprachenlernens fokussieren auf bewusstes Sprachlernen, auf metakognitive Fähigkeiten und auf die Ausbildung individueller Sprachlernstrategien (nach Hallet & Königs 2013b).
5. Die Integration der ‚can do‘-Deskriptoren machen die Erfüllung des kommunikativen Lernerfolgs und der Lernziele bezüglich Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel im DaF-Unterricht sichtbar (nach Europarat 2018).
6. Die SchülerInnen müssen befähigt werden, ihr kulturelles Schema- und Begriffswissen in der Mutter- und in anderen Sprachen für das Verstehen fremdsprachiger Texte und Äußerungen zu aktivieren und es für das Sprachlernen zu nutzen (nach Hallet & Königs 2013b).

7. LehrerInnen korrigieren SchülerInnen konstruktiv und unter Beachtung ihrer mehrsprachigen Identität, sodass SchülerInnen sich trauen, ihr mehrsprachiges Repertoire einzusetzen (nach Dönszelmann et. al 2016).
8. Die Autonomie der SchülerInnen im Sprachgebrauch während des Lernens einer Sprache, sorgt für mehr Motivation und Begeisterung beim Spracherwerb (vgl. Dortmund 2019; Korevaar 2020).
9. LehrerInnen kontrollieren, wann welche Sprache gesprochen wird. Es soll Raum für Input in einer für den/die LehrerIn unbekannten Sprache geben, wobei der/die LehrerIn das Sprachverhalten kontrolliert. Auf diese Weise üben SchülerInnen ihr Sprachverhalten (nach Delarue 2018).

4. Forschungsfragen

Anhand des Kontextkapitels und des theoretischen Rahmens wurde deutlich, dass die explizite Aufmerksamkeit für und Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit wichtig für den Einsatz von Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht ist (Van Avermaet 2015). Zudem werden die SchülerInnen Mehrsprachigkeit erst dann einsetzen, wenn der Einsatz von Mehrsprachigkeit explizit sichtbar gemacht wird (Korevaar 2020). Deswegen ist das Ziel dieser Studie, das Beantworten der folgenden Forschungsfrage:

Wie soll DaF-Unterricht gestaltet werden, damit der Einsatz von Mehrsprachigkeit für Schüler und Schülerinnen sichtbar wird?

Im theoretischen Rahmen wurden mehrere Gründe für die Verschiedenheit des Einsatzes von Mehrsprachigkeit im Mehrsprachigkeitsunterricht gegeben, wie der kognitive Bedarf und der emotionale Bedarf der SchülerInnen (Hallet & Königs 2013b; Hufeisen & Neuner 2004). Aus diesen Gründen wird die Forschungsfrage in die folgenden Teilfragen aufgeteilt:

1. Wie wird der Einsatz von Mehrsprachigkeit für SchülerInnen im DaF-Unterricht sichtbar?

Normalerweise umfasst eine fachdidaktische Entwicklungsforschung Unterrichtsobservationen, die es ermöglichen, die Prinzipien in der derzeitigen Unterrichtssituation zu überprüfen. Wegen der Corona-Maßnahmen sind die Unterrichtsobservationen leider nicht möglich. Doch wird die derzeitige Rolle der Mehrsprachigkeit im Unterricht anhand der SchülerInnen-Interviews beschrieben. Die SchülerInnen-Interviews eignen sich als Grundlage für eine fachdidaktische Entwicklungsforschung, da das Maß der Wirkung und des Explizierens der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht sich durch die Ergebnisse dieser SchülerInnen-Interviews zeigen wird. Die Wünsche und Erfahrungen der Experten sind in der Praktikumsinventarisierung (Korevaar 2020) dargestellt worden, aber der Einsatz der Mehrsprachigkeit gilt letztendlich als Hilfsmittel der SchülerInnen und soll ihnen deswegen bekannt sein.

2. Was ist der kognitive Bedarf der SchülerInnen bezüglich Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht?

Aus dem theoretischen Rahmen ergibt sich, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht kognitiv unterstützt (Europarat 2018; Delarue 2018; Duarte 2020; Dönszelmann et al. 2016). Anhand der SchülerInnen-Interviews wird in dieser Arbeit untersucht, welcher kognitive Bedarf bei SchülerInnen erfüllt werden muss, damit die Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel des DaF-Unterrichts für SchülerInnen funktionieren kann und sichtbar wird.

3. *Was ist der sozial-emotionale Bedarf der SchülerInnen bezüglich Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht?*

Aus dem theoretischen Rahmen ergibt sich, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht sozial-emotional unterstützt (Delarue 2018; van Avermaet 2015). Anhand der SchülerInnen-Interviews wird in dieser Arbeit untersucht, welcher sozial-emotionale Bedarf bei SchülerInnen existiert, damit die Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel des DaF-Unterrichts funktionieren kann und sichtbar wird.

Zur Beantwortung dieser Fragen wird, mit dem Ziel die didaktischen Prinzipien, wie erwähnt in Kapitel 3.5.1, zu überprüfen und dadurch relevante didaktischen Prinzipien zum sichtbaren Einsatz der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht zu beschreiben, eine fachdidaktische Entwicklungsforschung gemacht.

5. Methodik

In diesem Kapitel wird die Methodik dieser Masterarbeit anhand einer Beschreibung der TeilnehmerInnen, des Verfahrens und des Instruments erläutert.

5.1 Teilnehmer

An dieser Studie werden insgesamt 12 SchülerInnen teilnehmen. Die SchülerInnen werden alle Schulniveaus vertreten, da vier Mavo-SchülerInnen, vier Havo-SchülerInnen und vier Vwo-SchülerInnen interviewt werden. Es wurde auf die Vertretung aller Niveaus und unterschiedlicher Altersstufen geachtet, da der Einsatz der Mehrsprachigkeit nicht nur eine Herausforderung für ‚intelligenterer‘ oder fortgeschrittene SchülerInnen sein soll, sondern sich bei allen Niveaus lohnen soll, da jede Person in den Niederlanden mehrsprachig ist (Delarue 2018). Die SchülerInnen sind eine Repräsentation der Klassen, da die LehrerInnen um eine durchschnittliche Gruppe bezüglich des sprachlichen Repertoires der SchülerInnen gebeten wurden. Die geographische Verteilung der Schulen betrifft leider nicht das ganze Land. Geplant wurde, dass Schulen unterschiedlicher niederländischen Regionen teilnahmen, aber wegen der Corona-Maßnahmen und die sich dadurch geänderte Unterrichtssituation, konnten einige geplante Interviews leider nicht stattfinden.

5.1.1 Schule A

Schule A bietet Unterricht an, der mit dem deutschen Hauptschulniveau (*vmbo*) vergleichbar ist und Unterricht auf dem höherem allgemeinbildenden (*havo*) und vor-universitären (*vwo*) Niveau. Diese Schule bietet zusätzlich *mavo* an, ein theoretisch-orientiertes Hauptschulniveau, das sich zwischen *vmbo* und *havo* befindet. Die teilnehmenden SchülerInnen dieser Schule (siehe Figur 1) befinden sich in der Oberstufe des *mavos* und bereiten sich auf das Abitur in fünf theoretischen Fächern und einem praktischen Fach vor.

	Geschlecht	Alter	Niveau
MA1	F	14	3 <i>mavo</i>
MA2	M	15	3 <i>mavo</i>
MA3	M	15	3 <i>mavo</i>
MA4	F	15	3 <i>mavo</i>

Figur 1. Informationen der interviewten SchülerInnen von Schule A.

5.1.2 Schule B

Schule B bietet Unterricht auf dem höherem allgemeinbildenden (*havo*) und vor-universitären (*vwo*) und Gymnasium Niveau an. Diese Schule unterscheidet sich durch die *English Immersion Classes*: das Unterrichten von mehreren Fächern auf Englisch (*vwo*: *humanities*, *biologie*, *geschiedenis*, *aardrijkskunde*, *drama* und *muziek* und *havo*: *gymnastiek*, *drama*, *muziek*). Das Ziel des EICs bezieht

sich auf den ‚natürlichen‘ Spracherwerb, aber könnte die Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit auf Mehrsprachigkeit auch beeinflussen. Die Informationen der teilnehmenden *havo*-SchülerInnen sind in Figur 2 zu finden.

	Geschlecht	Alter	Niveau
HB1	M	13	2 <i>havo</i>
HB2	M	14	2 <i>havo</i>
HB3	F	14	2 <i>havo</i>
HB4	F	15	2 <i>havo</i>

Figur 2. Informationen der interviewten SchülerInnen von Schule B.

5.1.3 Schule C

Die teilnehmenden *vwo* SchülerInnen (siehe Figur 3) werden an einem Lyceum unterrichtet, das höheren allgemeinbildenden (*havo*) und vor-universitären (*vwo*) Unterricht anbietet. Die SchülerInnen dieser Schule werden herausgefordert, so die Schule, selbst für die Entwicklung ihrer Talente verantwortlich zu sein. Diese Auffassung könnte die Autonomie dieser SchülerInnen möglicherweise beeinflussen. Zudem soll es auf dieser Schule eine Fokussierung auf das Absolvieren eines GER-anerkannten Sprachdiploms geben, das die SchülerInnen auf internationale (Handels)beziehungen vorbereitet. Die Aufmerksamkeit für verstärkten Fremdsprachenunterricht gibt es für die Sprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Chinesisch.

	Geschlecht	Alter	Niveau
VC1	M	16	5 <i>vwo</i>
VC2	F	17	5 <i>vwo</i>
VC3	F	17	5 <i>vwo</i>
VC4	M	17	5 <i>vwo</i>

Figur 3. Informationen der interviewten SchülerInnen von Schule C.

5.2 Verfahren

Diese Studie umfasst zwei Teile. Anhand des theoretischen Rahmens wurde erstens eine Liste mit didaktischen Prinzipien aufgestellt (siehe Kapitel 3.5.1). Zweitens verlangt diese Studie nach dem Verfahren einer fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger & Link 2012) einen Überprüfungsteil, damit die aufgestellten Prinzipien verbessert werden können. Der Ansatz der didaktischen Prinzipien wird mithilfe von SchülerInnen-Interviews überprüft und spezifiziert, mit dem Ziel, die Erfahrungen und das Wissen der SchülerInnen von Mehrsprachigkeit in der

Ausarbeitung der didaktischen Prinzipien zu berücksichtigen. Fragen, die während der Gespräche mit den SchülerInnen besprochen werden, werden sich auf den Mehrwert der Mehrsprachigkeit und ihre Erfahrung mit dem Einsatz von Mehrsprachigkeit beziehen. Zudem wird die mehrsprachige Kompetenz anhand von den *key concepts* des GERS (Europarat 2018) abgefragt. Letztens werden Reflexionsfragen und Fragen, die sich auf die sozial-emotionale Seite der Mehrsprachigkeit beziehen, abgefragt. In Kapitel 5.3.1 ist eine Erläuterung zu den SchülerInnen-Interviews zu finden. Diese fachdidaktische Entwicklungsforschung wird wegen der notwendigen Eingrenzung einer Masterarbeit eine Pilot-Studie sein, mit vier SchülerInnen pro Klasse. Insgesamt werden zwölf SchülerInnen interviewt, die alle drei Schulniveaus (VMBO(-T), HAVO, VWO) repräsentieren werden.

Alle SchülerInnen-Interviews werden online stattfinden, die Treffen werden von den LehrerInnen der betreffenden SchülerInnen organisiert. Die Interviews werden fünfzehn Minuten dauern und alle SchülerInnen werden individuell interviewt, damit die SchülerInnen nicht von ihren MitschülerInnen beeinflusst werden.

Die Interviews werden wegen der zu beachtenden Privacy-Maßnahmen nicht aufgenommen. Die Fragen der Interviews werden nacheinander abgefragt und deswegen werden die Antworten der SchülerInnen während des Gespräches transkribiert. Die Transkriptionen werden nicht wortwörtlich, sondern standardorthographisch sein. Da es nicht möglich ist die Antworten im Moment des Gespräches zu analysieren, wird versucht die gesamte Antwort und nicht nur relevante Aussagen zu transkribieren. Diese Informationen werden von der während meines Praktikums gemachten LehrerInnen- und ExpertInnen-Inventarisierung (Korevaar 2020) bezüglich ihrer Wünsche und Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht ergänzt. Letztendlich werden didaktischen Prinzipien folgen, die als Handreichung für die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit für SchülerInnen im DaF-Unterricht gelten werden und werden Empfehlungen für die SchulleiterInnen, LehrerInnen und LehrmaterialentwicklerInnen für die Gestaltung des mehrsprachigkeitsbezogenen DaF-Unterrichtes formuliert.

5.3 Instrument

Die Prinzipien, die im Kapitel 3.5.1 aufgelistet worden sind, werden mithilfe von SchülerInnen-Interviews überprüft. Das Interview ist für diese Studie ein geeignetes Instrument, da das Niveau der Interviewfragen komplex ist. Die Anwesenheit des Interviewers sorgt dafür, dass die Interviewfragen eventuell erläutert werden können. Zudem motiviert ein persönliches Interview die Respondenten eine angemessene Antwort zu geben und die Fragen ausführlich zu beantworten. Dieses Instrument verlangt eine feste Struktur, damit das Verfahren der unterschiedlichen Interviews vergleichbar ist. Aus diesem Grund wird ein Fragenkatalog verwendet, der die Struktur des Interviews darstellt. Die Interviewerin soll die Fragen, wie sie im Fragenkatalog stehen, vorlesen

und nur mithilfe von Wiederholung oder anderen Formulierungen verdeutlichen, damit die Fragestellungen die Antworten der RespondentInnen nicht beeinflussen werden. (Loosveldt 2008)

5.3.1 Fragenkatalog SchülerInnen

Die Struktur des Fragenkatalogs ist nach den im Kapitel 3.5.1 erwähnten didaktischen Prinzipien aufgestellt. Erstens bekommen die Respondenten eine kurze Einleitung des Themas und eine Erläuterung ihres Auftrags. Die Fragen des Fragenkatalogs sind im Anhang 10.1 zu finden und werden in diesem Kapitel pro Sektion besprochen.

Die erste Sektion, Item 1.1-2.2, enthält Fragen nach der Definition der Mehrsprachigkeit und beziehen sich auf Prinzip 1 und 2 (Siehe Kapitel 3.5.1). Anhand dieser Fragen soll deutlich werden, was die SchülerInnen über den Begriff Mehrsprachigkeit wissen und was sie glauben, dass eine mehrsprachige Person kann. Item 1.1-1.3 stellen die Definitionsfrage ohne weitere Informationen zum Begriff Mehrsprachigkeit zu geben und zeigen das Wissen über Mehrsprachigkeit der SchülerInnen ohne expliziten Hinweis auf die Definition. Item 1.4 und 1.5 sind Verständnisfragen zu der erwähnten Erläuterung der Mehrsprachigkeit, die das Verständnis dieser Erläuterung hinterfragen und den Einfluss der Definition von Mehrsprachigkeit sichtbar machen sollen. Item 2.1 und 2.2 fragen den Sprachgebrauch während des DaF-Unterrichts ab und sollen sichtbar machen, welche Sprachen die SchülerInnen und LehrerInnen während des DaF-Unterrichtes und beim Lernen für eine Prüfung anwenden.

Die zweite Sektion umfasst drei Fragen, Item 3.1, 3.2 und 4.1. Diese Fragen beziehen sich auf das dritte und vierte Prinzip (siehe Kapitel 3.5.1). Erstens wird der explizite Hinweis auf sprachübersteigendes Wissen durch LehrerInnen abgefragt, da dieses Explizieren den Einsatz von sprachübersteigendem Wissen erleichtert (Korevaar 2020). Danach werden die SchülerInnen nach den sprachübersteigenden Aufgaben in den Lehrwerken gefragt, da Lehrwerke das Sprachbewusstsein und damit die Aufmerksamkeit für Mehrsprachigkeit für die SchülerInnen (und LehrerInnen) sichtbar machen können (Hallet & Königs 2013b).

Die dritte Sektion besteht aus den sieben ‚can-do‘-Deskriptoren der Mehrsprachigkeit (Europarat 2018), die plurilinguales Verstehen und den Aufbau eines plurilingualen Repertoires beschreiben (siehe Kapitel 3.4). Diese Sektion bezieht sich auf Prinzip 5 (siehe Kapitel 3.5.1). Die ersten Deskriptoren beziehen sich auf den rezeptiven Einsatz des persönlichen Repertoires (5.1 und 5.2). Deskriptor 5.3 und 5.4 beziehen sich auf den produktiven Einsatz des persönlichen Repertoires. Danach wird die Fertigkeit Mediation abgefragt (5.5) und letztens der Einsatz von u.a. Gestik (5.6, 5.7). Wenn Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht sichtbar ist und als Hilfsmittel zum Spracherwerb angewendet wird, werden die SchülerInnen diese Deskriptoren möglicherweise positiv(er) (also: *we!*) beantworten. Zudem können diese Deskriptoren das Maß von Sprachbewusstsein angeben,

indem die Deskriptoren auf einem Aufbau des plurilingualen Repertoires fokussiert sind (Europarat 2018). Die vierte Sektion befasst sich mit dem Einsatz der Mehrsprachigkeit. Einerseits wird die Rolle der LehrerIn bezüglich der Korrekturen und Feedback abgefragt (bezieht sich auf Prinzip 7, siehe Kapitel 3.5.1), da eine konstruktive Haltung der Lehrerin/des Lehrers den Einsatz der Mehrsprachigkeit fördert (Dönszelmann et al. 2016). Andererseits wird gefragt, ob die SchülerInnen Mehrsprachigkeit während des Erwerbs des Deutschen einsetzen und wann (bezieht sich auf Prinzip 6, siehe Kapitel 3.5.1). Diese Antworten werden die Präferenzen der SchülerInnen bezüglich ihres Sprachverhaltens darstellen.

Die Autonomie der SchülerInnen (Prinzip 8, siehe Kapitel 3.5.1) wird in der fünften Sektion, Items 7.1 und 7.2, besprochen. Aus der Praktikumsinventarisierung (Korevaar 2020) wurde deutlich, dass ExpertInnen den Einsatz von Mehrsprachigkeit als Förderung der SchülerInnenautonomie und Begeisterung für den Fremdsprachenerwerb ansehen und andersrum, dass die SchülerInnenautonomie möglicherweise einen höheren Einsatz von Mehrsprachigkeit bewirken kann. Aus diesem Grund könnte der Einsatz der Mehrsprachigkeit Begeisterung für den Fremdsprachenerwerb bei den SchülerInnen bewirken.

In der sechsten Sektion, Items 8.1-8.3, wird Prinzip 9 (siehe Kapitel 3.5.1) abgefragt, indem die SchülerInnen gefragt werden, inwiefern der/die LehrerIn ihr Sprachverhalten kontrolliert. Wenn LehrerInnen die verwendete Sprache kontrollieren, werden die SchülerInnen sich ihres Sprachverhaltens bewusster (Delarue 2018) und möglicherweise auch ihres Fremdsprachenverhaltens. Das Sprachverhalten könnte (siehe Sektion 5) eng mit der SchülerInnen-Autonomie (Prinzip 8, siehe Kapitel 3.5.1) verknüpft sein; aus diesem Grund wird auch in dieser Sektion gefragt, welche ‚Sprachregeln‘ die SchülerInnen selbst gerne einführen möchten. Zum Schluss werden die SchülerInnen nach eventuellen Anmerkungen und/oder Fragen gefragt.

6. Resultate und Analyse

In diesem Kapitel werden die Resultate der SchülerInnen-Interviews dargestellt, damit letztendlich die Forschungsfragen dieser Masterarbeit beantwortet werden können. Erstens werden die Resultate bezüglich der ersten drei Prinzipien beziehungsweise die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht dargestellt und analysiert. Zweitens werden die Resultate der Prinzipien bezüglich des kognitiven Bedarfs der SchülerInnen besprochen und drittens werden die Resultate der Fragen bezüglich des sozial-emotionalen Bedarfs der SchülerInnen dargestellt und analysiert. Die ausgearbeiteten Interviews, im Niederländischen, sind im Anhang 10.1 zu finden. Die Zitate der Interviews, die in diesem Kapitel erwähnt werden, wurden ins Deutsche übersetzt. Die Abkürzungen der SchülerInnen weisen auf das Niveau der SchülerInnen (**Mavo**, **Havo**, **Vwo**) und auf die Schule (**A**, **B**, **C**) hin, sie werden jedoch individuell betrachtet.

6.1 Wie wird der Einsatz von Mehrsprachigkeit sichtbar im DaF-Unterricht?

6.1.1 Definition Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit wird von verschiedenen SchülerInnen unterschiedlich definiert. Einige SchülerInnen definieren Mehrsprachigkeit sehr eng als „*aufwachsen mit einer Sprache, die nicht in den Niederlanden gesprochen wird*“ (HB1, Frage 1.1) und andere SchülerInnen definieren Mehrsprachigkeit breit als: „*sprechen von mehreren Sprachen.*“ (MA4; HB3; HB4, Frage 1.1) Ein/e SchülerIn kann keine Definition des Begriffes Mehrsprachigkeit geben. Einige SchülerInnen geben an, dass eine Person mehrsprachig ist, wenn diese Person mehrere Sprachen sehr gut beherrscht: „*fließend*“ (HH3, Frage 1.1) oder „*fähig, in dieser Sprache zu unterrichten.*“ (VC1, Frage 1.1) Ein/e SchülerIn verknüpft Mehrsprachigkeit an das Interesse einer Person, sich auf mehrere Weisen äußern zu können. Der überwiegende Teil der SchülerInnen erwähnt nur die Fertigkeit Sprechen als Kompetenz einer mehrsprachigen Person. Ein/e SchülerIn erwähnt auch die Fähigkeit, andere Sprachen zu verstehen oder in anderen Sprachen zu schreiben.

Die SchülerInnen wurden auch gefragt, ob sie sich selbst mehrsprachig finden. Zwei SchülerInnen halten sich selbst nicht für mehrsprachig. Sechs SchülerInnen halten sich selbst für mehrsprachig und geben als Grund an, dass sie im Ausland gewohnt haben oder mit ihrer Familie eine andere Sprache, d.h. kein Niederländisch, sprechen. Die übrigen SchülerInnen fühlen sich mehr oder weniger mehrsprachig, weil sie in der Schule mehrere Sprachen lernen und diese manchmal verwenden: „*Ich spreche natürlich andere Sprachen im Ausland, aber sonst nicht wirklich.*“ (HB1, Frage 1.2)

Alle SchülerInnen sind der Meinung, dass sie mehrsprachige MitschülerInnen haben. Gründe dafür sind u.a. die unterschiedliche Herkunft von SchülerInnen, anderssprachige

Familienmitglieder oder Elternteile, der Fremdsprachenunterricht, oder weil es ihnen logisch erscheint: „*wahrscheinlich schon, aber ich weiß nicht wer.*“ (HB1, Frage 1.3)

Nach einer kurzen Erläuterung der Definition der Mehrsprachigkeit (siehe Kapitel 3.1 u. 10.1), wurde nochmal gefragt, ob die SchülerInnen sich selbst und ihre MitschülerInnen für mehrsprachig halten. Elf SchülerInnen finden sich selbst jetzt mehrsprachig, u.a. weil man „*eine andere Sprache mit Freunden spricht als mit älteren Leuten*“ (MA4, Frage 1.4), „*in Frankreich französisch spricht während des Kaufens eines Brotes*“ (HB3, Frage 1.4) und „*mit verschiedenen Gruppen Menschen auf eine andere Art und Weise kommunizieren kann.*“ (VC2, Frage 1.4) Ein/e SchülerIn hält sich selbst „*nicht wirklich*“ (HB1, Frage 1.4) für mehrsprachig.

Ob die SchülerInnen die MitschülerInnen nach der kurzen Erläuterung für mehrsprachig halten, weiß ein/e SchülerIn nicht, die übrigen SchülerInnen geben an, dass sie dann wahrscheinlich schon (mehr) mehrsprachige MitschülerInnen haben, da „*Freunde anders miteinander reden als mit Lehrern*“ (MA4, Frage 1.5) und „*da dann mehr Personen mehrsprachig sind als man erst glaubt.*“ (HB1, Frage 1.5) Auch bei dieser Frage wird das Besitzen mehrerer Erstsprachen als Grund für die Mehrsprachigkeit der MitschülerInnen angegeben. Zudem wird von einem/einer SchülerIn behauptet, dass das Erweitern der Definition dafür sorgt, dass er/sie mehr MitschülerInnen als mehrsprachig definiert.

Der Einsatz der Mehrsprachigkeit wurde mit den Sprachgebrauch-Fragen (2.1 und 2.2) abgefragt. Niederländisch und Deutsch werden während des Lernens für eine Deutschprüfung vom größten Teil der SchülerInnen verwendet. Ein/e SchülerIn verwendet auch die englische Sprache beim Lernen für eine Deutschprüfung. Ein/e SchülerIn berichtet nur Deutsch zu verwenden. Wenn die SchülerInnen in Deutschland sind/wären, sprechen sie Deutsch, Niederländisch oder Englisch. Ein/e SchülerIn sagt dazu: „*meine Mutter und Schwester sprechen Deutsch in Deutschland, das versuche ich nachzuahmen.*“ (MA4, Frage 2.1) Ein/e SchülerIn spricht sowohl Deutsch als auch Türkisch in Deutschland.

Die drei unterschiedlichen LehrerInnen der zwölf SchülerInnen sprechen Deutsch und Niederländisch während des Deutschunterrichts: „*Deutsch und wenn wir es nicht verstehen Niederländisch.*“ (MA2; MA4; VC1, Frage 2.2) Ein/e SchülerIn gibt an, dass der/die LehrerIn während des Deutschunterrichtes auch Französisch und Englisch zum Sprachvergleich anwendet, sowie Lateinisch zur Erläuterung der Herkunft bestimmter Wörter.

6.1.2 Rolle Unterrichtsmaterialien und LehrerIn

Die SchülerInnen behaupten, dass es in ihren Unterrichtsmaterialien keine oder kaum Aufgaben gibt, die es erfordern, den Spracherwerb des Deutschen mit dem französischen oder englischen

Spracherwerb zu vergleichen. Ein/e SchülerIn glaubt, dass die Lesestrategien bei deutschen Texten mit den ‚englischen‘ und ‚niederländischen‘ Lesestrategien verglichen werden können. Ein/e SchülerIn sieht Übereinstimmungen im Aufbau des Spracherwerbs, von Wörtern und Grammatik zu Sätzen. Ein Grund einer der SchülerInnen für den Mangel an Vergleichen in Unterrichtsmaterialien ist *„dass das vor allem von der/dem LehrerIn gemacht werden soll.“* (VC3, Frage 3.2) Zudem fragt sich ein/e SchülerIn, inwiefern er/sie in der Lage ist, das zu erkennen.

Die Rolle der Lehrerin/des Lehrers im Vergleich der unterschiedlichen Sprachen wird von den SchülerInnen ganz unterschiedlich beurteilt. Einerseits sagen einige SchülerInnen, dass der/die LehrerIn Deutsch nie mit anderen Sprachen vergleicht. Dann gibt es SchülerInnen, die sagen, dass die Strategien und Struktur des Spracherwerbs vergleichbar sind. Grund dafür ist laut der SchülerInnen u.a., *„dass Wörter pauken vergleichbar im Deutschen und Englischen ist.“* (MA4, Frage 3.1) Andere SchülerInnen sagen dazu, dass der/die LehrerIn die Lesestrategien mit den Lesestrategien anderer Sprachen vergleicht. Einige SchülerInnen sagen, dass ihre/r LehrerIn manchmal deutsche Wörter mit englischen oder niederländischen Wörtern vergleicht. Ein/e SchülerIn glaubt, dass der/die LehrerIn nicht explizit auf Vergleiche hinweist, weil man *„dann vielleicht die Wörter auf die englische Art und Weise, statt auf die deutsche Art und Weise buchstabieren würde.“* (MA3, Frage 3.1)

6.1.3 Teilanalyse

Aus der ersten Frage nach der Definition der Mehrsprachigkeit wird deutlich, dass nur ein/e SchülerIn keine Definition für Mehrsprachigkeit angeben kann. Für die sonstigen SchülerInnen gilt, dass sie Mehrsprachigkeit wörtlich definieren als das ‚Sprechen mehrerer Sprachen‘, oder sie beziehen es darauf, Beziehungen mit dem Ausland zu haben. Als die Definition der Mehrsprachigkeit erläutert wurde, waren die meisten SchülerInnen davon überzeugt, dass es viele mehrsprachige Menschen gibt. Das Explizieren einer weiteren Definition der Mehrsprachigkeit bewirkt also, dass die SchülerInnen ihre Perspektive bezüglich der Mehrsprachigkeit ändern.

Die SchülerInnen verwenden in Deutschland mehr Sprachen als während des Deutschunterrichts. Nur ein/e SchülerIn behauptet, dass der/die LehrerIn neben Deutsch und Niederländisch auch andere Sprachen verwendet. Drei andere SchülerInnen, die von der/dem selben LehrerIn unterrichtet werden, erwähnen dies nicht. Das könnte darauf hinweisen, dass das Explizieren von Mehrsprachigkeit für die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht notwendig ist.

Die Sichtbarkeit der Mehrsprachigkeit wird aus den Unterrichtsmaterialien kaum deutlich und wird auch nicht immer von der/dem LehrerIn explizit erwähnt. Die Relevanz des weiteren

Einsatzes der Mehrsprachigkeit geht dadurch möglicherweise an den SchülerInnen vorbei, indem vor allem die Anwendung des Deutschen betont wird.

6.2 Was ist der kognitive Bedarf der SchülerInnen bezüglich der Mehrsprachigkeit im Unterricht?

6.2.1 Sprachvergleich

Die SchülerInnen wurden auch gefragt, ob sie selbst während des Bearbeitens bestimmter Aufgaben unterschiedliche Sprachen vergleichen. Einige der SchülerInnen machen dies nie. Die übrigen SchülerInnen verwenden den Vergleich unterschiedlicher Sprachen als Eselsbrücken beim Idiom- oder Grammatikerwerb. Dies machen die SchülerInnen selbstständig, wie ein/e SchülerIn glaubt: „Die LehrerInnen gehen davon aus, dass man die Übereinstimmungen selbst erkennen kann.“ (VC4, Frage 4.1) Zudem wird hierzu gesagt, dass der Vergleich von Deutsch und Niederländisch schon angestellt wird, aber nicht mit weiteren Sprachen.

6.2.2 Deskriptoren

In Figur 4 werden die Ergebnisse der Anwendung der Mehrsprachigkeitsdeskriptoren (Europarat 2018, siehe Kapitel 10.1 Frage 5) dargestellt. Die Deskriptoren, die sich auf den produktiven Einsatz des persönlichen Repertoires beziehen, werden positiv, als ‚wel‘ oder ‚soms‘, beantwortet. Die Deskriptoren, die sich auf den rezeptiven Einsatz des eigenen sprachlichen Repertoires (5.3, 5.4) und auf Mediation (5.5) beziehen, werden öfter als ‚niet‘ gemeldet. Punkt 5.5 wurde von den meisten SchülerInnen mit der Erläuterung ergänzt, dass sie das nur können, wenn sie mindestens eine der erwähnten Sprachen sprechen, oder sehr mit dem Thema vertraut sind. Die Deskriptoren 5.6 und 5.7 beziehen sich auf die kommunikative Fertigkeit, sich bei Missverständnissen in Wörtern anderer Sprachen oder Gestik äußern zu können. Der überwiegende Teil gibt an, dass sie sich auf diese Art und Weise äußern können. Ein/e SchülerIn gibt an, dass er/sie sich nur schriftlich oder mündlich äußern kann.

Deskriptor	Wel	Niet	Soms
5.1	8	0	4
5.2	10	0	2
5.3	7	2	3
5.4	8	1	3
5.5	3	3	6
5.6	8	1	3
5.7	9	1	2

Figur 4. Ergebnisse der Anzahl der SchülerInnen pro Antwortmöglichkeit, pro Deskriptor.

6.2.3 Einsatz mehrsprachiges Repertoire

Aufgrund des sechsten Prinzips (siehe Kapitel 3.5.1) wurden die SchülerInnen gefragt, ob und wie ihre/r LehrerIn die möglichen anderen Sprachen, die SchülerInnen sprechen, beachtet. Es zeigt sich, dass die LehrerInnen laut der SchülerInnen kaum andere Sprachen im Unterricht beachten. Die meisten behaupten, dass nur die unterschiedlichen Niveaus des Deutschen, z.B. durch familiäre Beziehungen von SchülerInnen zu deutschsprachigen Ländern, berücksichtigt werden. Da jede/r SchülerIn Niederländisch spricht, wird vor allem mit der niederländischen Sprache verglichen. Ein/e SchülerIn gibt an, dass er/sie während des Deutschunterrichtes Türkisch reden darf, wenn sie z.B. in Notfällen von ihrer Familie angerufen wird. Ein/e SchülerIn behauptet, dass es sich für ihn/sie nicht lohnen würde, ihre Familiensprache, Türkisch, beim Deutscherwerb einzusetzen, dahingegen würde es bei Französisch hilfreich sein. Ein/e SchülerIn sagt, dass „*eigentlich nur halbdeutsche Kinder*“ (VC3, Frage 6.1) gefragt werden, ihre Sprachkenntnisse zu teilen. Er/Sie erwähnt: „*Viele LehrerInnen wissen nicht, dass ich auch Friesisch spreche und deswegen stellen sie diese Verbindung nicht her.*“ (VC3, Frage 6.1)

Auf die Frage, ob und wann die SchülerInnen eine andere Sprache als Niederländisch und Deutsch während des Deutschunterrichtes verwenden, wird vor allem negativ geantwortet. Die SchülerInnen, die eine andere Sprache verwenden, verwenden z.B. Englisch oder Französisch als Eselsbrücke oder als „*Witz, wenn man es auf Deutsch nicht weiß.*“ (VC3, Frage 6.3) Ein/e SchülerIn verwendet andere Sprachen, wenn das deutsche Wort mithilfe eines Wortes einer anderen Sprache verständlicher wird.

6.2.4 Teilanalyse

Die interviewten SchülerInnen wenden Vergleichsstrategien, wie z.B. das Ausdenken von Eselsbrücken, selbstständig an. Die SchülerInnen sehen also ein, dass es beim Spracherwerb unterschiedlicher Sprachen Übereinstimmungen gibt, aber vor allem zwischen verwandten Sprachen. Die Deskriptoren des GERs (Beeker et al. 2009-2010) wurden aufgestellt, damit die Lernergebnisse des Spracherwerbs beschrieben werden können. Der überwiegende Teil der SchülerInnen kann sich mithilfe mehrerer Sprachen verständlich machen und ist in der Lage diese Sprachen abwechselnd zu sprechen. Die *vwo*-SchülerInnen haben diese Deskriptoren öfter als die *mavo*- und *havo*-SchülerInnen positiv beantwortet. Die *vwo*-SchülerInnen haben mehr Jahre DaF-Unterricht als die *mavo*- und *havo*-SchülerInnen erhalten. Das könnte darauf hinweisen, dass die Kompetenzen, die zu diesen Deskriptoren gehören, tatsächlich im DaF-Unterricht verarbeitet sind und sich im Laufe der Zeit bei den SchülerInnen entwickelt haben. Diese Analyse kann jedoch auf den unterschiedlichen Niveaus nicht direkt berücksichtigt werden.

6.3 Was ist der sozial-emotionale Bedarf der SchülerInnen bezüglich der Mehrsprachigkeit im Unterricht?

6.3.1 Konstruktive Korrektur und Autonomie

Anlässlich des siebten Prinzips (siehe Kapitel 3.5.1) wurden die SchülerInnen gefragt, ob und wie ihre/r LehrerIn ihr Niederländisch und Deutsch korrigiert. Die SchülerInnen werden korrigiert, wenn sie Niederländisch sprechen, wohingegen Deutsch angewendet werden soll. Zudem wird die niederländische Sprachverwendung nur manchmal korrigiert, wenn etwas z.B. anders buchstabiert werden soll. Die Anwendung des Deutschen wird vor allem bezüglich der Aussprache korrigiert, entweder gerade nachdem der Fehler gemacht wurde, laut eines/er SchülerIn „*sodass man es sich nicht falsch merken wird*“ (MA3, Frage 6.2), oder wenn man fertig ist mit dem Sprechen, sodass SchülerInnen nicht unterbrochen werden. Die Korrektur ist, so ein/e SchülerIn, „*ermutigend.*“ (VC3, Frage 6.2)

Die Lernerautonomie könnte die Begeisterung der SchülerInnen für Fremdsprachenerwerb möglicherweise beeinflussen. Die SchülerInnen wurde anlässlich Prinzip 8 (siehe Kapitel 3.5.1) gefragt, welche Sprache sie am liebsten während des Deutschunterrichts sprechen möchten. Sechs SchülerInnen möchten am liebsten Niederländisch sprechen, da das am einfachsten ist. Zwei SchülerInnen sprechen am liebsten Deutsch und nur Niederländisch, wenn es zu komplex wird im Deutschen. Zwei SchülerInnen möchten nur Deutsch sprechen, da man Deutsch dann am besten lernen wird. Zwei SchülerInnen möchten gerne Englisch sprechen, da es „*eine der wichtigsten Sprachen der Welt ist*“ (HB2, Frage 7.1) und „*da mein Englisch viel besser als mein Niederländisch ist.*“ (VC4, Frage 7.1)

Der überwiegende Teil der SchülerInnen geht davon aus, dass das Verwenden der präferierten Sprache ihre Motivation ändern wird. Meistens positiv, da der Spracherwerb dann angenehmer und vielleicht einfacher wird, „*man sollte mehr Verbesserung sehen.*“ (HB3, Frage 7.2) Manchmal auch negativ, „*da man dann [wenn man Niederländisch spricht; RK] weniger lernt und es macht es nicht schöner, nur einfacher.*“ (VC1, Frage 7.2) Einigen SchülerInnen ist es egal, ob sie selbst oder der/die LehrerIn entscheiden, welche Sprache während des DaF-Unterrichtes gesprochen wird: „*ich lerne einfach, was ich lernen muss*“ (MA1, Frage 7.2) und „*das Fach bleibt dasselbe, nur mit einer anderen Sprache als Ausgangspunkt.*“ (VC4, Frage 7.2)

6.3.2 Sprachverhalten

Als letztes wurden die SchülerInnen nach den Regeln bezüglich des Sprachgebrauchs im Deutschunterricht gefragt, da sich das neunte Prinzip auf das Üben des Sprachverhaltens bezieht (siehe Kapitel 3.5.1). Es gibt keine Regeln, die den SchülerInnen sagen, wann welche Sprache verwendet werden soll. Die verwendete Sprache ändert sich pro Situation und laut der SchülerInnen

beinhaltet das im Allgemeinen, dass man versucht sich auf Deutsch zu äußern und Niederländisch spricht, wenn Deutsch zu komplex ist. Aufgaben werden meistens auf Deutsch vorgelesen und auf Deutsch besprochen. Die SchülerInnen sind überwiegend mit diesen Regeln einverstanden und trauen sich deswegen schneller, die Frage zu beantworten: *„Ich musste früher immer Englisch im Klassenraum sprechen. Damals sagte ich lieber nichts, da ich Angst hatte, etwas Falsches zu sagen.“* (VC1, Frage 8.2) Ein/e SchülerIn findet es logisch, dass man nur Deutsch und Niederländisch verwendet. *„Es würde nicht zum Kurrikulum passen und man würde es komisch finden, wenn man auf Englisch antworten würde. Es gehört einfach nicht zum Fach.“* (VC4, Frage 8.2)

Die Regeln, die von den SchülerInnen aufgestellt werden, beziehen sich vor allem auf das Sprechen von Deutsch und Niederländisch während des Deutschunterrichts. Deutsch spricht man am liebsten, wenn man Aufgaben bespricht oder mit der/dem LehrerIn redet. Niederländisch spricht man am liebsten, wenn man etwas nicht versteht oder etwas mit MitschülerInnen bespricht. Ein/e SchülerIn würde empfehlen nur Deutsch zu sprechen, da *„Fehler doch von der/dem LehrerIn verbessert werden und erst dann macht es echt Spaß, da man sich die ganze Zeit mit der Sprache beschäftigt.“* (VC2, Frage 8.3) Ein/e SchülerIn würde empfehlen, dass man in der Sprache antwortet, in der man sich am sichersten fühlt und den Inhalt am besten deutlich machen kann. *„Wenn man sich am besten auf Chinesisch äußern kann, mach das. Oder sag es erst auf Chinesisch und übersetze es danach. Dann lernen wir als SchülerInnen auch mehr von der Herkunft unserer MitschülerInnen.“* (VC4, Frage 8.3)

6.3.3 Teilanalyse

Der/Die LehrerIn korrigiert das Deutsch seiner/ihrer SchülerInnen und manchmal auch ihre Äußerungen im Niederländischen. Die Korrekturen finden, so die SchülerInnen, konstruktiv statt. Die SchülerInnen präferieren unterschiedliche Sprachen und sehen ein, dass diese Präferenzen nicht immer positiv zu ihrer Motivation beitragen würden. Die Motivation der SchülerInnen, die deutsche Sprache zu erwerben, wird größer, wenn sie sich komfortabel fühlen und Verbesserung sehen. Die Regeln, die sie sich selbst ausgedacht haben, zeigen, dass die SchülerInnen es einerseits wichtig finden Deutsch zu sprechen, sodass sie ihr Deutsch verbessern können. Andererseits möchten die SchülerInnen, wenn es komplex wird, sich im Niederländischen, ihrer Erstsprache, äußern.

7. Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Teilanalysen in Bezug auf den theoretischen Rahmen und anhand der Teilfragen, die letztendlich in Kapitel 8 beantwortet werden, besprochen. Die didaktischen Prinzipien, die anhand des theoretischen Rahmens erstellt wurden, werden anhand der Ergebnisse der SchülerInnen-Interviews diskutiert.

7.1 Sichtbarkeit

Die erste Teilfrage lautet: *Wie wird der Einsatz von Mehrsprachigkeit für SchülerInnen im DaF-Unterricht sichtbar?* Diese Teilfrage lässt sich mithilfe der Ergebnisse der ersten drei Prinzipien im nächsten Kapitel beantworten.

Das erste Prinzip (siehe Kapitel 3.5.1) bezieht sich auf die Rolle der Schulen, sprachübergreifende Projekte zu organisieren und die Übereinstimmungen zwischen den unterschiedlichen Sprachen explizit sichtbar zu machen (Hallet & Königs 2013b). Aus den Interviews wird deutlich, dass die SchülerInnen kaum Aufgaben bearbeiten, die einen Vergleich zwischen dem Spracherwerb des Deutschen und dem Erwerb sonstiger Fremdsprachen verlangen. Diese Tatsache unterstreicht die jetzige monolinguische Haltung der Schulleitung und LehrerInnen gegenüber Mehrsprachigkeit (vgl. Van Avermaet 2018 in Saville 2019). Mehrsprachigkeit wird eher als ein Defizit denn als ein Mehrwert angesehen (vgl. van Avermaet 2015; Duarte 2020). Die SchülerInnen geben in diesen Interviews jedoch an, dass sie glauben, dass viele ihrer MitschülerInnen mehrsprachig sind, aber nicht genau wissen, wer welche Sprache(n) spricht. Deswegen lohnt es sich dieses Prinzip als Handreichung für die SchulleiterInnen und LehrerInnen zu behalten, da es Mehrsprachigkeit sichtbar macht und eine explizite Aufmerksamkeit auf das „*didaktische Kapital*“ (Van Avermaet 2015, s. 10), das schon in einem Klassenzimmer anwesend ist, bewirkt.

Das zweite Prinzip beinhaltet, dass Sprachen die SchülerInnen sprechen inventarisiert werden, wodurch die Mehrsprachigkeit einer Klasse sichtbar wird. Dieses Prinzip ist nach den Antworten der SchülerInnen ein relevantes Prinzip. Erstens geben die SchülerInnen an, dass sie nicht genau wissen, welche Sprachen von ihren MitschülerInnen gesprochen werden. Dies untermauert die Ergebnisse der Praktikumsinventarisierung (Korevaar 2020), dass Sprachpolitik noch nicht von Schulen integriert worden ist und LehrerInnen nicht genau wissen, welche Sprachen SchülerInnen sprechen. Ein/e SchülerIn gibt an, dass dieses Unwissen eben zum nicht Aufstellen der Verbindung zwischen den unterschiedlichen Sprachen führen kann. Zudem ergibt sich aus den Interviews, dass die SchülerInnen ihre Mehrsprachigkeit nur bewusst werden, wenn sie explizit gefragt oder darauf hingewiesen werden. Die SchülerInnen benennen es möglicherweise nicht von sich selbst, da sie den Mehrwert ihrer Mehrsprachigkeit als „*Gerüst, das Unterstützung beim Erwerben einer*

*Zweitsprache und neue Lerninhalte bieten*⁵ nicht erkennen. Möglicherweise herrscht bei den SchülerInnen auch das Gefühl, das Delarue (2018) entgegensprechen möchte, nämlich dass nur die niederländische Sprache ihnen beim Spracherwerb nützlich sein kann.

Das dritte Prinzip bezieht sich auf die Sichtbarkeit von Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht durch Lehrwerke. Aus dem theoretischen Rahmen hat sich ergeben, dass die Fremdsprachenlernerfahrungen in der Tertiärsprachdidaktik betrachtet werden sollten (Bimmel 1993 in Merkelbach 2003), indem die SchülerInnen eine dritte Sprache auf eine andere Art und Weise als eine zweite Sprache lernen. Die SchülerInnen behaupten jedoch, auf der Linie mit den Empfehlungen von Hallet & Königs (2013b), dass sie in den jetzigen Lehrwerken keine sprachübergreifenden Aufgaben erkennen. Laut der SchülerInnen soll der/die LehrerIn das explizit machen und dafür sorgen, dass die Anwendung mehrerer Sprachen nicht verwirrend wirkt. Aus der Analyse ergibt sich, dass die LehrerInnen das mehrsprachige Repertoire anscheinend nicht explizit einsetzen. Dies stimmt mit der Behauptung von Günther-van der Meij et al. (2020), dass LehrerInnen *translanguaging* nur implizit einsetzen, überein.

Zudem behaupten mehrere SchülerInnen, dass sprachübergreifende Aufgaben nur bei einigen Sprachen nützlich sein würden, wie z.B. Niederländisch und Deutsch, aber auch Englisch, da diese Sprachen sprachlich nahe verwandt sind oder für SchülerInnen bekannt sind und deswegen für den DaF-Unterricht relevant. Diese Ergänzung wird u.a. auch von Hufeisen & Neuner (2004) und Wenzel (2012) angegeben, indem sie behaupten, dass die Ähnlichkeit der involvierten Sprachen die Nützlichkeit der Mehrsprachigkeitsdidaktik beeinflusst.

7.2 Kognitiver Bedarf

Die didaktischen Prinzipien sollen auch aus kognitionspsychologischer Sicht die Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel beim DaF-Unterricht gelten lassen (Hinkel 2001, in Merkelbach 2003). Aus diesem Grund beziehen das vierte, fünfte und sechste Prinzip sich auf die zweite Teilfrage: *Was ist der kognitive Bedarf der SchülerInnen bezüglich Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht?*

Das vierte Prinzip bezieht sich auf die Lehrwerke, die nach Hallet & Königs (2013b) auf bewusstes Sprachlernen und metakognitive Fähigkeiten fokussieren sollen. Die SchülerInnen geben in den Interviews an, dass sie gerne Deutsch lernen möchten und deswegen vor allem auf Deutsch fokussiert sind. Sie sind sich offensichtlich nicht davon bewusst, dass sie mit dem Deutscherwerb nicht nur Deutsch lernen, sondern auch eine Skala an metakognitiven Fähigkeiten und Sprachstrategien erwerben (vgl. Festmann & Kersten 2016; Bosma 2017; Bosma & Blom 2020). Es gibt noch nicht viele Forschungen, die den Einfluss von Mehrsprachigkeitsbewusstsein auf den

⁵ (Van Avermaet 2015, S. 10, Übersetzung R.K.)

Spracherwerb untersucht haben. Van den Broek et al. (2018) geben an, dass die Integration des Sprachbewusstseins in didaktischen Werken erst gelingt, wenn die LehrerInnen selbst Einsicht in (die Definition von) ihr Sprachbewusstsein haben. Die Studie von Van den Broek et al. (2018) verlangt noch Ergänzungsforschungen damit sie auf Mehrsprachigkeit bezogen werden könnte. Doch scheint es wichtig, wenn die Ergebnisse der Interviews mit dem theoretischen Rahmen verbunden werden, den Mehrwert und die Definition von Mehrsprachigkeit erst für die LehrerInnen explizit zu machen, bevor Mehrsprachigkeit den SchülerInnen als Hilfsmittel im DaF-Unterricht nützlich sein kann.

Das fünfte Prinzip bezieht sich auf die Integration der ‚can do‘-Deskriptoren (Europarat 2018) im DaF-Unterricht, das den kognitiven Lernerfolg beschreibt. Wie im theoretischen Rahmen schon behauptet wurde, gelten diese Deskriptoren als niveau-beschreibend und nicht als niveau-beurteilend. Zudem bewirken diese Deskriptoren an sich keine Erhöhung des Sprachniveaus, sie beschreiben dies nur. Aus den Interviews zeigt sich, dass die SchülerInnen schon mehrere Deskriptoren erfüllen können, sich aber dieser Kompetenzen nicht bewusst sind. Zudem zeigt sich, dass die Deskriptoren, die sich auf Mediation beziehen, am wenigsten erfüllt werden. Dies bestätigt die Behauptung des Europarats (2018), dass sich die ‚can do‘-Deskriptoren auf plurilinguales Verstehen und den Aufbau eines plurilingualen Repertoires fokussieren. Erst wenn die SchülerInnen das Niveau dieser Deskriptoren erreicht haben, kann Mediation stattfinden. Gleichzeitig wird aus der Analyse deutlich, dass die SchülerInnen ihr mehrsprachiges Repertoire nur teilweise einsetzen. Möglicherweise macht die Integration der ‚can do‘-Deskriptoren die Erfüllung des kommunikativen Lernerfolgs und der Lernziele bezüglich Mehrsprachigkeit erst vor allem für die LehrerInnen sichtbar, die die SchülerInnen dann auf ihre Kompetenzen hinweisen werden.

Das sechste Prinzip bezieht sich, nach den Empfehlungen von Hallet & Königs (2013b), auf die Aktivierung der SchülerInnen, ihr völlig kulturelles Schema- und Begriffswissen beim Sprachlernen zu nutzen. Aus mehreren Forschungen hat sich ergeben, dass das Einsetzen des mehrsprachigen Repertoires der SchülerInnen als kognitives Hilfsmittel eine positive Wirkung auf ihren Spracherwerb hat (vgl. Golmi 2005 in Méron-Minuth 2018). Doch behaupten mehrere SchülerInnen, dass sie am liebsten nur Deutsch und (im Notfall) Niederländisch verwenden würden. Nur ein/e SchülerIn möchte eine andere Sprache, nämlich Englisch, verwenden, da er/sie das für einfacher hält. Die SchülerInnen geben zudem an, dass der/die LehrerIn sie nicht ermutigt, andere Sprachen einzusetzen. Aus diesem Grund scheint es ihnen auch nicht nötig und eben nicht logisch, ihr mehrsprachiges Repertoire einzusetzen. Dies bestätigt die Aussage von Duarte (2020), dass die Aufmerksamkeit für Mehrsprachigkeit nötig sei, die eher erworbenen Lernstrategien und das Sprachwissen beim Spracherwerb einer neuen Sprache einzusetzen.

7.3 Sozial-emotionaler Bedarf

Prinzip 7, 8 und 9 umfassen die Prinzipien, die aus sozial-emotionaler und konstruktivistischer Sicht sinnvoll beim Einsetzen von Mehrsprachigkeit im niederländischen DaF-Unterricht sind (Hinkel 2001, in Merkelbach 2003) und die Antwort der dritten Teilfrage untermauern werden: *Was ist der sozial-emotionale Bedarf der SchülerInnen bezüglich Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht?*

Prinzip 7 bezieht sich auf die konstruktive Korrektur von LehrerInnen, die SchülerInnen ermutigt ihr mehrsprachiges Repertoire einzusetzen. Aus den Interviews wird deutlich, dass die SchülerInnen diese konstruktiven Korrekturen erkennen und dabei einsehen, dass sie sich dadurch trauen, Deutsch zu sprechen, wie auch von Dortmund (2019) erwähnt wurde. Die mehrsprachige Identität wird laut der SchülerInnen nur bezüglich der deutschen und niederländischen Sprache beachtet. Einerseits entspricht das der Behauptung Wenzels (2012), dass die Merkmale mancher Sprachen bei der Tertiärsprachdidaktik sinnvoller als bei anderen Sprachen sind. Andererseits betont der Europarat (2018) und darauf basierend auch Curriculum.nu (2019), dass die SchülerInnen durch den Einsatz des gesamten mehrsprachigen Repertoires und der Anerkennung ihres persönlichen mehrsprachigen Repertoires geholfen sind. Hier zeigt sich einer der unterschiedlichen Auffassungen, von der Van den Broek et al. (2018) im Bereich der Sprachbewusstsein auch reden, nämlich dass die Relevanz der Mehrsprachigkeit sich laut der LehrerInnen eher im kognitiven Teil als im sozial-emotionalen Bereich befinden soll, wohingegen Dönszelmann et al. (2016) Aufmerksamkeit für die sozial-emotionalen Bedürfnisse der SchülerInnen als Voraussetzung für eine erfolgreiche ‚doeltaal leertaal‘-Didaktik sieht. Nur wenn die LehrerInnen das völlige mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen einsetzen, werden sich die SchülerInnen anerkannt und sicher fühlen. Die SchülerInnen können erst dann in der Praxis entdecken, welche Sprache ihnen beim Deutscherwerb nützlich werden.

Das achte Prinzip, das sich auf die Stimulierung für Fremdsprachenerwerb mithilfe der Autonomie der SchülerInnen im Sprachgebrauch bezieht, stimmt nicht ganz mit den Aussagen der SchülerInnen überein. Manche SchülerInnen sagen ehrlich, dass sie, wenn sie die zu verwendende Sprache selbst auswählen dürften, eine einfache Option wählen würden, nämlich ihre Erstsprache Niederländisch. Gleichzeitig behaupten einige, dass das nicht für mehr Motivation oder Begeisterung sorgen würde, da sie glauben, dass der schwierigere Weg, nur Deutsch sprechen, mehr Spaß machen würde. Obwohl es mehrere Studien gibt, die einen Zusammenhang zwischen der Stimulierung der Autonomie und Motivation von SchülerInnen und dem Lernen aufgrund eigener Präferenzen darstellen (Abitzsch & Van der Knaap 2019; Van den Broek et al. 2018), gibt es im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik allerdings noch kaum Forschungen, die diese positive Wirkung bezüglich Motivation oder Begeisterung beim Spracherwerb bestätigen. Bis es weitere

Untersuchungen in diesem Bereich geben wird, passt dieses Prinzip deswegen nicht zu den didaktischen Prinzipien der vorliegenden Arbeit.

Das neunte Prinzip beinhaltet, dass die LehrerInnen das Sprachverhalten der SchülerInnen kontrollieren. Die SchülerInnen geben an, dass die LehrerInnen das im jetzigen DaF-Unterricht schon machen. Die LehrerInnen stimulieren die Verwendung des Deutschen und geben an, wann SchülerInnen Niederländisch sprechen dürfen. Die SchülerInnen halten diese Regel für angenehm. Doch entspricht dies nicht dem Ziel des GERs (Europarat 2018), das beinhaltet, dass die SchülerInnen während des Deutschunterrichts ein plurilinguales Verstehen aufbauen, das ihnen beim Deutscherwerb und in anderssprachiger Kommunikation helfen wird. Der überwiegende Teil der SchülerInnen wird, wenn nur Deutsch und Niederländisch verwendet werden, nur einen Teil seines mehrsprachigen Repertoires einsetzen. Dieses Prinzip ist relevant, da es den Einsatz von, für die LehrerInnen, unbekanntem Sprachen betont. Von einem/er SchülerIn wird gemeint, dass die SchülerInnen diesen Einsatz im Allgemeinen schätzen würden, indem er/sie wünscht, dass die SchülerInnen sich während des Deutschunterrichtes in der Sprache äußern dürfen, in der sie sich am besten ausdrücken können.

7.4 Handreichung didaktische Prinzipien Mehrsprachigkeit im niederländischen DaF-Unterricht

Die Antworten der SchülerInnen und die Diskussion in den obenstehenden Abschnitten führen zur Antwort der Hauptfrage: *Wie soll DaF-Unterricht gestaltet werden, damit der Einsatz von Mehrsprachigkeit für Schüler und Schülerinnen sichtbar wird?* Zudem führen sie zu den folgenden didaktischen Prinzipien als Handreichung für den sichtbaren Einsatz der Mehrsprachigkeit für SchülerInnen im niederländischen DaF-Unterricht:

1. Schulen organisieren ein sprachübergreifendes Projekt für die Fremdsprachen-Fachgruppen damit die LehrerInnen das sprachübergreifende Wissen und die Übereinstimmungen/Unterschiede der unterschiedlichen Sprachen explizit sichtbar machen können (vgl. Merkelbach 2003; Korevaar 2020).
2. Schulen integrieren Sprachpolitik und inventarisieren die Sprache die SchülerInnen beherrschen, damit die Mehrsprachigkeit einer Klasse sichtbar wird (vgl. Loerts 2006; Korevaar 2020).
3. Lehrwerke fordern den Einsatz des sprachübergreifenden Wissens durch sprachübergreifende Aufgaben. Die/Der LehrerIn wendet diese Kompetenzen auf die für den DaF-Unterricht geeigneten Sprachen an und macht sie explizit (nach Hallet & Königs 2013b).

4. Lehrwerke bzw. Aufgaben des mehrsprachigen Fremdsprachenlernen fokussieren erst auf die Definition der Mehrsprachigkeit und auf die Ausbildung individueller Sprachlernstrategien, sodass diese Fähigkeiten beim Deutscherwerb genutzt werden können (nach Hallet & Königs 2013b).
5. Die Integration der ‚can do‘-Deskriptoren macht den Einsatz von Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel im DaF-Unterricht für SchülerInnen sichtbar. Es ist für diese Integration erforderlich, dass LehrerInnen sich bewusst mit dem Ziel der Deskriptoren: dem Aufbauen eines plurilingualen Verstehens und Mediation, auseinandersetzen (nach Europarat 2018).
6. Die SchülerInnen müssen von den LehrerInnen befähigt werden, ihr kulturelles und sprachliches Wissen in der/n Muttersprache(n) und in anderen Sprachen für das Verstehen fremdsprachiger Texte und Äußerungen zu aktivieren, und es für das Sprachlernen zu nutzen (nach Hallet & Königs 2013b).
7. LehrerInnen korrigieren SchülerInnen konstruktiv und unter Beachtung ihrer mehrsprachigen Identität, sodass SchülerInnen sich trauen, ihr völlig mehrsprachiges Repertoire einzusetzen (nach Dönszelmann et al. 2016).
8. LehrerInnen kontrollieren wann welche Sprache gesprochen wird. Es soll Raum für Input in einer für die/den LehrerIn unbekanntem Sprache geben, wobei die/der LehrerIn das Sprachverhalten kontrolliert. Auf diese Weise üben SchülerInnen ihr Sprachverhalten (nach Delarue 2018).

7.5 Beschränkungen der Untersuchung

Diese Untersuchung hat in einer beschränkten Zeit mit beschränkten Mitteln stattgefunden. Das hat zu einigen Beschränkungen geführt, die die Resultate dieser Untersuchung möglicherweise beeinflusst haben und vielleicht in einem späteren Moment noch untersucht werden könnten.

Erstens sind die 12 SchülerInnen an unterschiedlichen Niveaus und unterschiedlichen Schulen beteiligt. Die Niveaus wurden in dieser Untersuchung nicht näher betrachtet, da der Einsatz von Mehrsprachigkeit nicht an bestimmte Niveaus gebunden ist. Zudem sind die allgemeinen *bouwstenen* von Curriculum.nu (2019) auch nicht an Niveaus gebunden. In dieser Untersuchung sind jedoch die unterschiedlichen Stufen: Unterstufe und Oberstufe, die bei Curriculum.nu (2019) schon unterschiedlich betrachtet wurden, auch nicht unterschiedlich betrachtet. Das kann eventuell dazu geführt haben, dass die älteren SchülerInnen ein anderes Bild von Mehrsprachigkeit haben als die jüngeren SchülerInnen. Die SchülerInnen, die sich schon in der Oberstufe befinden, haben mehr Erfahrung mit Fremdsprachenerwerb, was ihre Antworten beeinflusst haben könnte. Da die Antworten der SchülerInnen individuell und qualitativ betrachtet sind, sollte der Unterschied in Alter und Erfahrung mit Fremdsprachenerwerb keine große Rolle gespielt haben.

Zweitens hat diese Untersuchung während einer Zeit stattgefunden, in der Corona-Maßnahmen galten. Das heißt, dass die SchülerInnen teilweise online unterrichtet wurden und die Interviews auch online stattfinden mussten. Obwohl die SchülerInnen sich schon an die online-Umgebung gewöhnt hatten, waren die Interviews möglicherweise weniger spontan. Zudem dürfen Schulen keinen Besuch empfangen, weshalb die geplanten Hospitationen nicht stattfinden konnten. Es wäre interessant gewesen, einer ‚Mehrsprachigkeitsstunde‘ beizuwohnen und die SchülerInnen anschließend zu fragen, wie sie diese Stunde erfahren haben. Auf diese Weise könnten die Unterschiede bezüglich des Fremdsprachenunterrichts pro Schule auch analysiert werden. Obwohl die SchülerInnen ein durchschnittliches Bild ihrer Klasse darstellen, war die Anzahl der SchülerInnen in dieser Untersuchung zu niedrig, um repräsentativ für die gesamten Schulen zu sein.

Drittens sind mir sowohl die Lehrwerke, als auch die Unterrichtsweise der LehrerInnen nicht bekannt. Die SchülerInnen haben angegeben, inwiefern sprachübergreifende Aufgaben in ihren Lehrwerken und Unterrichtsstunde vorkommen. Diese Aussagen konnte ich nicht kontrollieren, da dazu mehr Informationen von den Lehrwerken nötig gewesen wären. Für eine nächste Arbeit, wäre es sinnvoll einige niederländische DaF-Lehrwerke in Bezug auf den Einsatz der Mehrsprachigkeit zu analysieren.

8. Fazit

In dieser Masterarbeit wurde untersucht, wie der Einsatz von Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht für SchülerInnen sichtbar wird. Die didaktischen Prinzipien, die anhand dieser Untersuchung aufgestellt worden sind, sind im Kapitel 7.4 zu finden. In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen beantwortet und Empfehlungen ausgesprochen, die das Anwenden der aufgestellten didaktischen Prinzipien ermöglichen.

Der Einsatz von Mehrsprachigkeit wird im DaF-Unterricht sichtbar, wenn Schulen alle Sprachen, die die SchülerInnen sprechen, inventarisieren und in den Sprachenunterricht integrieren. Der Einsatz von Mehrsprachigkeit wird auch sichtbar durch das Organisieren von sprachübergreifenden Projekten, die SchülerInnen ihrer mehrsprachigen Schule und der mehrsprachigen Gesellschaft, in der sie sich befinden, bewusst machen. Innerhalb eines Klassenraums wird Mehrsprachigkeit sichtbar, wenn der/die LehrerIn vom Anfang des Schuljahres an explizit auf das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen hinweist. Da viele LehrerInnen den DaF-Unterricht basierend auf die Lehrwerke gestalten, sollten auch die Lehrwerke Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel beim Erwerben der sprachübergreifenden Kompetenzen, wie z.B. Textverstehen, einsetzen.

Der kognitive Bedarf der SchülerInnen hat bezüglich Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht eine Doppelfunktion. Einerseits ist die Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel im DaF-Unterricht nützlich, wenn das bewusste Sprachlernen und die schon anwesenden individuellen Sprachlernstrategien im Mittelpunkt stehen. Andererseits zeigen die Deskriptoren des GERs, dass die SchülerInnen Mehrsprachigkeit, bzw. ein plurilinguales Verstehen brauchen, damit sie ihr Sprachrepertoire für zum Beispiel Mediation einsetzen können. Die SchülerInnen setzen ihr mehrsprachiges Repertoire kaum selbstständig ein, wenn der Mehrwert davon nicht explizit von den LehrerInnen erwähnt wird.

Der sozial-emotionale Bedarf der SchülerInnen bezüglich Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht beinhaltet die Anerkennung ihres individuellen mehrsprachigen Repertoires durch den/die LehrerIn. Die SchülerInnen setzen Mehrsprachigkeit nur ein, wenn sie sich in einer Umgebung befinden, in der sie sich trauen ihr persönliches Repertoire einzusetzen. Die SchülerInnen brauchen Ermutigung, sich in unterschiedlichen Sprachen zu äußern und unterschiedliche Sprachen miteinander zu vergleichen. Wenn sie diese Ermutigung nicht bekommen, werden sie die Verbindung zwischen den unterschiedlichen Sprachen weniger einsehen und den Mehrwert ihres Sprachwissens für den Deutscherwerb nicht erkennen.

Der DaF-Unterricht soll die obenstehenden Bedürfnisse der SchülerInnen beachten, denn nur dann wird der Einsatz von Mehrsprachigkeit für SchülerInnen sichtbar, wie in Kapitel 7.4 in den didaktischen Prinzipien ausgearbeitet worden ist. Aus diesem Grund gibt es die folgenden Empfehlungen bei der Betrachtung der Prinzipien. Für Curriculum.nu wäre es sinnvoll, die

Anwesenheit der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und in der Schule, zu betonen. Zudem sollte Curriculum.nu sich während dieser Erweiterungsphase auch auf die Konkretisierung dieser *bouwstenen* fokussieren, sodass LehrerInnen nicht nur hören, dass Mehrsprachigkeit einer der *bouwstenen* ist und eingesetzt werden soll, aber auch wie. Curriculum.nu könnte zum Beispiel auf die NT2-App (Leufkens 2019) hinweisen, die durch einige Anpassungen auch für Deutsch-LehrerInnen relevant sein kann. Auch sollte der Unterschied zwischen mehrsprachigem Verstehen als Ziel des DaF-Unterrichtes, und Mehrsprachigkeit als Hilfsmittel im DaF-Unterricht explizit gemacht werden. So wird Mehrsprachigkeit nicht als zusätzliche Belastung des vollgepackten Unterrichtsplanes gesehen, sondern als eine schon im Klassenraum anwesende, unterstützende Kompetenz des Fremdsprachenunterrichts.

SchulleiterInnen sollten das mehrsprachige Repertoire ihrer Schule inventarisieren, um sich der Mehrsprachigkeit ihrer Schule bewusstzuwerden. Diese Inventarisierung könnte möglicherweise die Auffassung, dass es in manchen Regionen, beispielhaft in Friesland, mehr Mehrsprachigkeit gibt, wegnehmen. In anderen Regionen ist von anderen Sprachen die Rede, aber Mehrsprachigkeit ist in der gesamten niederländischen Gesellschaft anwesend. SchulleiterInnen könnten Sprachbewusstseinsworkshops und Mehrsprachigkeitsprojekte organisieren, die die FremdsprachenlehrerInnen ermutigen, den SchülerInnen sprachübergreifendes Wissen zu vermitteln.

LehrerInnen brauchen dafür diese Unterstützung: Workshops über Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein, damit der Mehrwert des völligen mehrsprachigen Repertoires für LehrerInnen sichtbar wird, sowie die Ermutigung von der SchulleiterInnen, das mehrsprachige Repertoire der SchülerInnen sichtbar zu machen. Lehrerausbildungen könnten die LehramtsanwärterInnen das mehrsprachige Wissen mithilfe der Integrierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik während des Unterrichtes vermitteln, sodass alle LehramtsanwärterInnen sich des Mehrwertes des mehrsprachigen Repertoires im DaF-Unterricht vom Anfang an bewusst werden. Wenn die Mehrsprachigkeit im Klassenraum sichtbar geworden ist, könnte das holistische Modell (Günther-van der Meij et al. 2020) beim Entscheiden des geeigneten didaktischen Ansatzes hilfreich sein.

Lehrwerke sollten die Mehrsprachigkeit nicht nur in einem Exkurs-Kapitel erwähnen, sondern am Anfang des Lehrwerkes integrieren, sodass sich die SchülerInnen schon am Anfang des Schuljahres ihres existierenden Sprachwissen bewusst werden. Diese Aufgaben sollten darauf ausgerichtet sein, die SchülerInnen zu ermutigen, Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den Sprachen, die sie sprechen, zu sehen. Dafür geeignete Fragen sind zum Beispiel: Welche Sprache ist nützlich beim Deutscherwerb, wieso (nicht)? Was sind Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen diesen Sprachen? Welche sprachlichen Phänomene gibt es im Deutschen, und gibt es diese auch in den ‚eigenen‘ Sprachen? Dies wird nicht nur das Wissen der SchülerInnen über die deutsche

Sprache erhöhen, sondern auch über jene Sprachen, die die SchülerInnen schon kennen und kennen lernen möchten.

9. Literatuurverzeichnis

Abitzsch, D. & van der Knaap, E. (2018). Vrij lezen in de bovenbouw. Aus: *Levende Talen Magazine*, 105(6), 16-20.

Avermaet, Van, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? Aus: *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-11.

Beeker, A., Canton, J., Fasoglio, D., Trimbos, B. (2009-2010). *ERK over de grens*. De mate van invoering van het ERK in de ons omringende landen. URL: <https://erk.nl/docent/erkineuropa/> Letzter Zugriff: 23.05.2020

Bosma, E. (2017). *Bilingualism and cognition: The acquisition of Frisian and Dutch*. URL: <https://pure.uva.nl/ws/files/16854241/Thesis.pdf> Letzter Zugriff: 25.06.2020

Bosma, E. & Blom, W.B.T. (2020). Language activities in a minority–majority language context: book-reading at home is more important for Frisian than for Dutch. Aus: *Journal of Child Language*, 47(2), 289-308.

Van den Broek, E., Oolbekkink-Marchand, H., Unsworth, S., van Kemenade, A. & Meijer, P. (2018). Unravelling upper-secondary school teachers' beliefs about language awareness: from conflicts to challenges in the EFL context. Aus: *Language Awareness*, 27(4), 331-353.

Curriculum.nu (2019a). *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.

Curriculum.nu (2019b). *Toelichting Engels/MVT*. Toelichting op het voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne vreemde talen.

Delarue, S. (2018). *10 cruciale inzichten over meertaligheid en taalverwerving*. URL: <https://www.neerlandistiek.nl/2018/04/10-cruciale-inzichten-over-meertaligheid-en-taalverwerving/> Letzter Zugriff: 25.05.2020

Dortmundt, S. (2019). *Meer- of mindertaligheid?* URL: <https://taalwijs.nu/2019/10/12/meer-of-mindertaligheid/> Letzter Zugriff: 10.01.2020

Dönszelmann, S., Kaal, A., Beishuizen, J. & de Graaff, R. (2016). Doeltaal Leertaal Een didactiek en een professionaliseringstraject. In: *Levende Talen Magazine*, 17(3), 36-39.

Duarte, J. (2020). *Troef of trend? Actuele ontwikkelingen in de meertaligheidsdidactiek*. Leeuwarden: NHL Stenden Hogeschool.

Europarat (ECML/CELV) (2011-2020). *Pluralistic approaches to languages and cultures*. URL: <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/enGB/Default.aspx> Letzter Zugriff: 02.06.2020

Europarat (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division.

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

- Festmann, J. & Kersten, K. (2016). Kognitive Auswirkungen von Zweisprachigkeit. Aus: Massler, U., Burmeister, P. (Hg.). *CLIL und Immersion : Erfolgsbedingungen für fremdsprachlichen Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, 38-52.
- Gogolin, I. & Lüdi, G. (2015). *Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit?* In vielen Sprachen sprechen. Goethe-Institut.
- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Günther-van der Meij, M., Duarte, J., & Nap, L. (2020). Including multiple languages in secondary education: A translanguaging approach, *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 73-106.
- Hallet, W. (2006). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier.
- Hallet, W. & F.G. Königs (2013a). Fremdsprachendidaktik. Aus: Hallet, W. & F.G. Königs. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 11-17.
- Hallet, W. & F.G. Königs (2013b). Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachlernen. Aus: Hallet, W. & F.G. Königs. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 302-307.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning : German After English*. Strasbourg: Europarat.
- Korevaar, R. (2019). *Der Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die Lesekompetenz italienischer SchülerInnen*. Eine explorative Forschung zur Lesekompetenz mehrsprachiger und einsprachiger italienischen SchülerInnen. Universiteit Utrecht, Utrecht. [BA-Arbeit]
- Korevaar, R. (2020). *Inzet Meertaligheid in het mvt-onderwijs*. MA Meertaligheid en Taalverwerving. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Leufkens, S. (2019). De Webapp 'Moedertaal in het NT2-onderwijs'. Hoe benut je de meertaligheid van cursisten in de NT2-les? Aus: *Les 209*, 30-33.
- Loerts, L. (2006). Meertaligheid onderwijs in Friesland. Aus: *Zorg Primair* 6, 22-27.
- Loosveldt, G. (2008). Face-To-Face Interviews. Aus: de Leeuw, E., Hox, J., Dillman, D. (Hg.). *International Handbook of Survey Methodology*. New York: Routledge.
- Merkelbach, C. (2003). Deutsch nach Englisch in Taiwan. Der nicht positive Einfluß des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3. Aus: *Info DaF* 30(6), 541–548.
- Méron-Minuth, S. (2018). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. Aus: Bayhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L. H., Vollmer, H. J. & Weigand, H.G. (Hrsg.). *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Fachdidaktische Forschungen*, Band 2. Münster et al.: Waxmann, 29-46.

Saville, N. (2019). How Can Multilingualism be Supported through Language Education in Europe? Aus: *Language Assessment Quarterly*, 16(4-5), 464-471.

Wenzel, V. (2012). Meertaligheid: Nederlands na Duits en Engels. Aus: *Internationale Neerlandistiek*, 50(3), 100-128.

10. Anlage

10.1 Interviews SchülerInnen

Definitie meertaligheid

1.1 Wat denk jij dat iemand doet, wanneer iemand meertalig is?

MA 1 Iemand die met meerdere mensen kan praten in een andere taal.

MA 2 Die kan in meerdere landen met mensen praten

MA 3 Spreekt meer dan alleen de Nederlandse taal.

MA 4 Iemand die meerdere talen spreekt

HB 1 Opgevoed met een taal die niet in Nederland wordt gesproken

HB 2 Het lijkt me lastig voor diegene om meerdere talen spreken. Die kan in andere landen wonen, hoeft niet zoveel te leren voor die vakken.

HB 3 Je kunt het gebruiken met bepaald werk. Iemand die meerdere talen vloeiend spreekt die het goed kan verstaan en schrijven.

HB 4 Iemand die meerdere talen kan spreken

VC 1 Kundig om meerdere talen te spreken en misschien daar ook les in kan geven, bekwaam

VC 2 Ik heb geen idee, dit weet ik echt niet.

VC 3 Iemand kan uiting geven aan gedachten op meerdere manieren. Heeft interesse in het uiten van gedachten op meerdere manieren.

VC 4 Iemand die op z'n minst in bepaalde mate geleerd is in een taal waar die niet mee opgevoed is. Dus Engels en op vwo Frans/Duits

1.2 Vind je jezelf meertalig?

MA 1 nee

MA 2 Beetje, omdat ik redelijk Engels kan, beetje Duits, beetje Frans en van soyoyo afkomst ben.

MA 3 Ik kan wel meerdere talen dan alleen Nederlands, Engels en Duits. Ik heb Frans gehad.

MA 4 Ik kan wel een paar talen, Nederlands, Engels, Turks (af en toe thuis) en Duits op school

HB 1 Niet echt, ik spreek natuurlijk wel andere talen in het buitenland maar verder niet echt.

HB 2 Ja, ik heb drie jaar in Duitsland gewoond en spreek best goed Duits

HB 3 Nee, ik denk het niet

HB 4 Ja, ik heb in het buitenland gewoond en sprak daar Engels, maar het zakt wel snel weg.

VC 1 Ja, ik spreek een paar talen (nl, engels, duits, frans, spaans) maar kan geen lesgeven. Als je lesgeeft heb je ervoor gestudeerd en kun je de taal vloeiend spreken.

VC 2 Ja, ik spreek drie talen (Nederlands, Turks beide vloeiend, Duits (familie en school)).

VC 3 Ja, ik ben half Fries en spreek Nederlands, Engels, Frans en Duits (via School)

VC 4 Ja, vooral Nederlands/Engels en ook Duits

1.3 Denk je dat er meertalige leerlingen bij jou in de klas zitten?

MA 1 Ja, meerdere // spreken wel twee talen. Engels, Duits, Turks.

MA 2 Ja, want je hebt schooltalen

MA 3 Ja, ook door de schoolvakken. Misschien iemand die Turkse ouders heeft.

MA 4 Ja, omdat er best veel kinderen zijn van verschillende afkomsten, iemand spreekt thuis Turks en meisje Spaans

HB 1 *Ik denk wel een paar, maar weet niet wie. Er zijn wel leerlingen die andere talen met ouders spreken.*

HB 2 *Volgens mij wel, maar ze laten het niet zien in de klas, want sommige mensen kunnen bijv. best goed Engels.*

HB 3 *Ja, één leerling is Engels-Nederlandstalig opgevoed.*

HB 4 *Ja, bijv. Engels-Nederlandstalig en nog een paar.*

VC 1 *Ja, sws alle leerlingen met Duits en Frans*

VC 2 *Ja, want veel leerlingen spreken vloeiend Engels, of hebben ook Frans of Spaans als extra vak.*

VC 3 *Ja, maar niet heel veel waarschijnlijk*

VC 4 *Ja, een aantal leerlingen hebben anderstalige familieleden.*

Toelichting begrip Meertaligheid

Meertaligheid is een verzameling van alle talen die jij kunt gebruiken, hier horen moedertalen en talen als Duits en Frans bij, maar bijvoorbeeld ook de taal die je tegen je vrienden spreekt of tegen je opa. Alle talen of woorden uit talen die jij gebruikt bij elkaar, dat is jouw eigen meertalige repertoire.

1.3 Vind je jezelf nu meertalig?

MA 1 *Ja, omdat ik anders tegen kinderen spreek dan tegen mn ouders.*

MA 2 *Ja, denk het*

MA 3 *Ja*

MA 4 *Ja, ik kan meerdere talen en praat anders tegen vrienden dan ouderen*

HB 1 *Niet echt*

HB 2 *Ja nog steeds*

HB 3 *Ja, want ik praat tegen m'n opa en oma anders dan tegen m'n vrienden. En als ik met Engelse mensen spreek, spreek ik Engels. Of als ik brood ga halen in Frankrijk, doe ik dat in het Frans, geen hele gesprekken.*

HB 4 *Ja, want ik kan Engels nog heel goed.*

VC 1 *Ja*

VC 2 *Ja, want ik kan met verschillende groepen mensen anders communiceren*

VC 3 *Ja, dan zeker!*

VC 4 *Ja*

1.5 Denk je nu dat er meertalige leerlingen bij jou in de klas zitten?

MA 1 *Ja, miss ook gebarentaal?*

MA 2 *Ja, ik weet welke talen ze spreken*

MA 3 *Ja, dan wel. Want iedereen praat natuurlijk anders tegen oudere mensen dan tegen vrienden*

MA 4 *Ja, omdat vrienden anders tegen mij praten dan tegen docenten.*

HB 1 *Dan zijn er denk ik wel meer mensen meertalig dan je denkt*

HB 2 *Dat weet ik niet echt*

HB 3 *Ja, omdat ze ook meerdere talen kennen.*

HB 4 *Dan zeker wel meer, want sommige kunnen bijv. heel goed Duits*

VC 1 *Hetzelfde als net. Als het lesgeven er niet bijhoort, is iedereen die meerdere talen kent meertalig.*

VC 2 *Ja, want zij kunnen ook met verschillende groepen communiceren in verschillende talen (ook straattaal bijv)*

VC 3 *Dan wel meer, omdat het dan verder gaat dan alleen moedertalen.*

VC 4 *Ja, want de definitie wordt gewoon verbreed op deze manier.*

2.1 Welke talen gebruik jij als je Duits leert of in Duitsland bent?

MA 1 Nederlands en Duits

MA 2 Engels en Duits in Duitsland, voor een toets alleen Duits

MA 3 In Duitsland of Duits of Engels, Duits/Nederlands of Duits voor toets

MA 4 Nederlands en Engels, mijn moeder en zus spreken Duits in Duitsland dus dat probeer ik dan wel over te nemen.

HB 1 Engels of Duits, beetje Duits en Nederlands soms.

HB 2 In Duitsland: tegen gezin Nederlands, buiten Duits tegen iedereen. Voor een toets soms Nederlands, meestal Duits

HB 3 Duits of Nederlands als ik in Duitsland zou zijn en anders Engels. Voor het leren van Duits vooral Duits, maar het lijkt wel op Nederlands.

HB 4 Nederlands en Duits

VC 1 Duits, Nederlands

VC 2 In Duitsland met familie Turks, maar anders Duits. Leren voor Duits: Duits, Nederlands

VC 3 Nederlands, omdat het daar het meest op lijkt. En redeneren vanuit de Nederlandse taal naar het Duits toe.

VC 4 Zoveel mogelijk Duits, maar anders Engels. Voor een Duits toets: Duits, Nederlands, Engels

2.2 Welke talen gebruikt je docent tijdens de lessen Duits?

MA 1 Duits en Nederlands (als het echt lastig is)

MA 2 Duits, als kinderen het niet snappen Nederlands

MA 3 Duits en Nederlands

MA 4 Duits, als iets te moeilijk/belangrijk is in het Nederlands

HB 1 Duits en Nederlands

HB 2 Duits en Nederlands

HB 3 Duits en Nederlands

HB 4 Duits en Nederlands

VC 1 Duits en Nederlands als ze ziet dat we het niet snappen of als het heel moeilijk is

VC 2 Zoveel mogelijk Duits, maar meestal Nederlands. Bij Goethe: alleen Duits.

VC 3 Nederlands en Duits.

VC 4 Nederlands, Duits, Frans en Engels (vooral voor de vergelijking), Latijn (herkomst woorden)

Lesmateriaal

3.1 Vergelijkt je docent wat je bij Duits moet leren met wat je bij bijv. Engels of Frans moet leren? Voorbeeld: uitspraak van **show** en **Schule**, of hoe je in een tekst achter de betekenis van een voor jou onbekend woord komt.

MA 1 Ja, woorden die op elkaar lijken in het Duits-Nederlands, Duits-Engels.

MA 2 Volgens mij vindt zij het heel verschillende talen .

MA 3 Misschien wel, maar dat heeft ze nooit nadrukkelijk gezegd. Misschien omdat je daar in de war van kan raken, omdat je het woord dan in het Engels zou gaan spellen ipv het Duits.

MA 4 Ja het is wel allemaal dezelfde methode, alleen andere talen. Als we woordjes moeten leren is dat bij Engels/Duits hetzelfde.

HB 1 Niet echt, wel als je iets niet weet in de tekst dan kun je de tekst (eromheen RK) goed lezen.

HB 2 Ja, bijv. dat Duits soms makkelijker is dan Engels of Frans, omdat het makkelijker te begrijpen is. Bijv. een tekst, lijkt best wel op Nederlands.

HB 3 Niet perse, wel als een woord voorbijkomt dat op een Engels woord voorbijkomt. Als je een tekst leest met woorden die lijken op het Engels zegt ze dat, maar komt niet vaak voor.

HB 4 Niet zover ik weet

VC 1 Klein beetje, bij sommige woorden zegt ze 'je kan het afleiden uit het Engels'.

VC 2 Eigenlijk niet, Duits wordt niet vergeleken met andere vakken.

VC 3 Structuur van grammatica/woordjes leren wel, maar geen verbinding tussen een Engels woord en Duits woord.

VC 4 Nee, dat is vooral de strategie.

3.2 Wordt in je lesboek van Duits wat je moet leren vergeleken met wat je bij bijv. Engels of Frans moet leren?

Voorbeeld: uitspraak van **show** en **Schule**, of hoe je in een tekst achter de betekenis van een voor jou onbekend woord komt.

MA 1 Volgens mij niet

MA 2 Nee

MA 3 Ja, dat je een tekst in het Duits op dezelfde manier leest als in het Engels/Nederlands.

MA 4 Nee

HB 1 Neue Kontakte, ja bijv. bij woordjes leren en de opbouw in woorden, zinnen, grammatica.

HB 2 Nee nooit in ons werkboek.

HB 3 Nee

HB 4 Niet

VC 1 Nee

VC 2 Nee

VC 3 Nee, dat is vooral de docent die dat zou moeten doen.

VC 4 Nee, niet voor zover ik het kan herkennen.

4.1 Maak je wel eens opdrachten waarin het leren van het Duits met bijv. het leren van Engels of Frans wordt vergeleken? Zo ja, wat voor opdrachten zijn dit?

MA 1 Nee

MA 2 Ja, soms herken ik woorden zelf wel uit het Engels of Nederlands maar dat wordt niet gezegd.

MA 3 Bijv. grammatica heb je ook bij Engels. De opbouw waar het om gaat is hetzelfde.

MA 4 Nee

HB 1 In het boek zelf niet, maar soms zegt de docent dit zelf wel. Bij opdrachten waarbij je woorden in een categorie (bijv. sport) moet zetten.

HB 2 Ja wel eens, vergelijken van een Engels woord met een Duits woord. Als je woorden moet onthouden.

HB 3 Nee, misschien wel als we een woordzoeker krijgen. Dan zitten er ook in Franse of Engelse woorden die er op lijken.

HB 4 Ja, bijv. de uitgangen van werkwoorden bij Duits en Frans lijken soms op elkaar.

VC 1 Bij het leren van woordjes als soort van ezelsbruggetje bedenk ik dat zelf

VC 2 Nee, Duits wordt echt alleen vergeleken Nederlands.

VC 3 Ook niet eigenlijk. Duits-Nederlands zie ik weleens verbanden. En bij Spaans-Frans. Bij Duits-Engels heb ik dat niet.

VC 4 Nee. Zelf doe ik dit wel, ezelsbruggetjes bij woordjestoetsen. Docenten gaan ervanuit dat je de overeenkomsten zelf wel kan herkennen.

Descriptoren

Ik heb een lijstje met stellingen, geef aan of je dit **wel**, **niet** of **soms** voor jou geldt.

5.1 Ik kan in een gesprek wisselen van taal of dialect.

5.2 Ik kan de docent begrijpen terwijl die Duits spreekt en zelf in een andere taal (bijv. het Nederlands) antwoorden.

5.3 Ik kan bij het lezen van een Duitse tekst gebruik maken van andere talen/woorden die ik ken uit andere talen (of dialecten/variëteiten).

5.4 Ik kan woorden uit een vreemde taal herkennen, omdat ze die bijvoorbeeld ook gebruiken in internationale winkels (of games).

5.5 Ik kan twee mensen die niet dezelfde taal spreken helpen om elkaar te verstaan/begrijpen, zonder dat ik meedoe aan het gesprek.

5.6 Ik kan alle talen of woorden van talen die ik ken inzetten om me te uiten wanneer iemand me niet begrijpt.

5.7 Ik kan mimiek of gebaren gebruiken om me te uiten in een vreemde taal.

(Nach Deskriptoren Mehrsprachigkeit, Europarat 2018)

LL	Wel	Niet	Soms
1	5.2	5.3, 5.5	5.1, 5.4, 5.6, 5.7
2	5.1, 5.2, 5.4, 5.5, 5.7		5.3, 5.6
3	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.7		5.5, 5.6
4	5.5, 5.6	5.4	5.1, 5.2, 5.3, 5.7
5	5.1, 5.2, 5.4, 5.6, 5.7	5.5	5.3
6	5.1, 5.2, 5.6, 5.7	5.3, 5.5	5.4
7	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.6, 5.7		5.5
8	5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6., 5.7		5.1
9	5.1, 5.3, 5.4, 5.6, 5.7		5.2, 5.5
10	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.6, 5.7		5.5
11	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.6, 5.7		5.5
12	5.2, 5.3	5.6, 5.7	5.1, 5.4, 5.5

Inzet van meertalig repertoire

6.1 Houd je docent rekening met welke talen iemand al spreekt/leert naast het Duits? Op welke manier?

MA 1 Nee alleen Nederlands en Duits

MA 2 Niet zoveel, omdat het vooral over Duits gaat, dus ze kijkt niet naar hoe goed je Engels kan ofzo.

MA 3 Bij ons komt dat eigenlijk niet echt voor.

MA 4 Ja als het nodig is wel, maar dat gebeurt eigenlijk niet. Bijv als ik een belangrijk telefoontje met familieleden heb dat dat in het Turks mag. Voor het Duits leren maakt het niet uit dat ik ook af en toe Turks spreek.

HB 1 Ja, als iemand bijv. al heel goed Duits kan mag hij verder werken. Als iemand goed Engels spreekt, dan kan die dat soms goed gebruiken.

HB 2 Ja, bijv. als je het niet goed kan helpt ze meer. Verder niet.

HB 3 Ja, we hadden wel een Frans/Engels toets in een week toen werd de Duits toets verplaatst. Er zitten verder alleen ééntaligen. Ze houdt alleen rekening met de schooltalen.

HB 4 Eigenlijk spreekt niemand iets anders dan Duits en Nederlands.

VC 1 Denk het niet (er zijn wel leerlingen met andere talen, een jongen spreekt Duits en mag al mee doen met 6V, maar Turks/Arabisch kan zij vm niet zoveel mee)

VC 2 Nee, maar dit zou bij Turks ook niet helpen. Bij Frans wel. Turkse woorden overgenomen in het Duits.

VC 3 Niet dat ik weet, maar soms vraagt de docent wel naar iemands kennis van een andere taal als

die weet dat die een andere taal spreekt (eigenlijk alleen bij de halfduitse kinderen). Veel docenten weten niet dat ik Fries spreek, dus leggen die verbinding niet.

VC 4 *Iedereen spreekt Nederlands en iedereen is verder beter in verschillende talen. Tijdens de lessen wordt op het Duits gefocust en de verbinding met het Nederlands. Als leerlingen al Duits spreken door familie, of uit Oostenrijk of Zwitserland, houdt ze daar rekening mee.*

6.2 Verbetert je docent ook wel eens iemand wanneer die Nederlands/Duits spreekt? Op welke manier?

MA 1 *Ja, Umlaut uitspraak of als je een verkeerd woord gebruikt.*

MA 2 *Als iemand Nederlands spreekt wanneer Duits moet wel en op uitspraak.*

MA 3 *In het Nederlands niet, maar in het Duits wel, zodat je het niet verkeerd aanleert.*

MA 4 *Ja, als we een spellingfout (NL) of uitspraak fout maken.*

HB 1 *Ja, bijv. uitspraak woorden (D)*

HB 2 *Ja, bijv. uitspraak van woorden. (D)*

HB 3 *Niet echt, Duits vind ze alleen maar goed. Proberen is al goed, als je een fout maakt zegt ze wel wat het zou moeten zijn. We hebben ook nog maar voor het eerste jaar Duits.*

HB 4 *Als iemand een fout maakt, zegt ze probeer nog eens of ze laat het iemand anders zeggen.*

VC 1 *Ja vooral bij voorlezen, uitspraak in het Duits. In het Nederlands eigenlijk niet.*

VC 2 *Ja, ze verbetert je op het moment dat het gebeurt. Bij Duits ook.*

VC 3 *Als je Nederlands spreekt terwijl je Duits moet spreken. Bij Duits uitspraak, maar wel aanmoedigend.*

VC 4 *Ik kan het me voorstellen dat ze dat zou doen (NL). In het Duits naderhand, zodat mensen wel eerst hun verhaal af kunnen maken.*

6.3 Wanneer gebruik jij of je klasgenoten een andere taal dan het Duits of Nederlands bij het leren van het Duits? Waarom?

MA 1 *Niet echt*

MA 2 *Nooit*

MA 3 *Dat komt niet echt voor*

MA 4 *Nooit, omdat het niet nodig is.*

HB 1 *Als je iets niet begrijpt of een vraag wilt stellen, Nederlands*

HB 2 *Eigenlijk altijd Duits en Nederlands, we hoeven geen andere talen te gebruiken tijdens Duits.*

HB 3 *Als ik een woordje niet kan onthouden en het lijkt ergens op in het Engels en Frans, als ezelsbruggetje bij het leren.*

HB 4 *Ik eigenlijk nooit, want dat vind ik zelf onhandig dan gaat het door elkaar.*

VC 1 *Nooit*

VC 2 *Als we woordjes en zinnen moeten leren en grammatica ook Nederlands. Verder geen andere talen.*

VC 3 *Niet, of als grapje als je het niet weet in bijv. het Frans.*

VC 4 *Als het woord beter te begrijpen is aan de hand van het andere woord. Als je een synoniem wilt gebruiken uit een andere taal, maar tijdens de les praten mensen daar niet echt over; over tips hoe je het beste een woord kunt leren.*

Autonomie leerling

7.1 Stel, je zelf zou mogen bepalen welke taal je spreekt tijdens de lessen Duits, welke taal zou dat dan zijn? Waarom?

MA 1 Nederlands, want ik ben slecht in talen.

MA 2 Nederlands, omdat ik dat het makkelijkst vind

MA 3 Het liefst Duits en af en toe Nederlands als ik het niet weet

MA 4 Het liefst Nederlands, maar Duits vind ik ook niet erg alleen dan ben ik soms bang dat ik iets verkeerd zeg. Nederlands voel ik me comfortabeler bij.

HB 1 Nederlands en Duits, omdat je er wel bent om Duits te leren. Als je iets niet begrijpt Nederlands.

HB2 Engels, omdat dat een van de belangrijkste talen is over de hele wereld.

HB3 Duits, niet omdat het comfortabel is, maar omdat je er veel van leert.

HB 4 Het liefst Nederlands, omdat dit makkelijker is en dat is comfortabeler.

VC 1 Nederlands, omdat ik dat vloeiend ken en makkelijkst communiceren met vrienden en docent.

VC2 Nederlands, omdat ik dat makkelijk vind en die taal het beste beheers.

VC3 Duits, je leert dan gewoon het meest als je gepusht wordt.

VC 4 Engels, omdat ik in het Engels twee keer zo goed ben dan in het Nederlands.

7.2 Zou dit je motivatie om Duits te leren veranderen?

MA 1 Nee niet echt, ik leer gewoon wat ik moet leren.

MA2 Ik zou de lessen leuker vinden omdat het dan makkelijker is.

MA 3 Als ik het daardoor beter ga begrijpen en het goed ga kunnen denk ik dat wel.

MA 4 Talen vind ik leuk om te leren, dus Duits of Nederlands maakt niet uit.

HB 1 Ja, maar dit mogen we nu ook.

HB 2 Veel andere kinderen waarschijnlijk niet, omdat het dan nog moeilijker is. Voor mij zou het niet uitmaken.

HB 3 Ja, omdat je dan meer verbetering zou merken.

HB 4 Nee, want dan zou eig. meer Duits praten helpen.

VC 1 Ja, maar niet positief denk ik omdat je dan minder leert en het maakt het ook niet leuker, wel makkelijker.

VC 2 Ik denk het niet, want ik ben daar om Duits te leren. Ik denk dat mijn kennis over Duits ook achteruit zou gaan, dus ik zou na een tijdje wss vanzelf weer Duits gaan praten.

VT C Ja, want dan wil je het ook goed doen. Ik voel me wel veilig genoeg om fouten te maken in een andere taal, maar het stimuleert dan wel heel erg om het goed te doen.

VT C Dat denk ik niet, omdat het in principe hetzelfde vak blijft, maar een andere taal als uitgangspunt/geheugensteuntje.

Taalregulering door docent

8.1 Wat voor regels zijn er in de klas over wanneer je in welke taal mag praten?

MA 1 Docent geeft het aan of je in het Duits of Nederlands moet antwoorden.

MA 2 Er zijn niet echt regels voor

MA 3 Uitleg in het Duits en als iemand het niet begrijpt in het Nederlands

MA 4 Niet dat ik weet, docent maakt het niet echt uit.

HB 1 Docent zegt dit, soms in het Nederlands antwoorden soms in het Duits.

HB 2 Probeer te antwoorden in het Duits, als het niet lukt in het Nederlands

HB 3 Die zijn er niet specifiek. Tekstjes lees je in het Duits voor en vertaal je naar het Nederlands. Je antwoordt Nederlands dus je bespreekt ook in het Nederlands.

HB 4 Nee, alleen als docent zegt dat je in Duits of Nederlands moet antwoorden.

VC 1 In het algemeen Nederlands, als ze in het Duits iets vraagt of klassikaal gesprekje is het Duits.

VC 2 Als de docent het zegt, Duits. Als die niks aangeeft kun je gewoon Nederlands spreken.

VC 3 Begin vh schooljaar; we gaan proberen Duits te praten. Maar als Docent het vraagt moet je het wel echt doen, voorkeur van leerlingen is wel Nederlands en dan steken ze hun vinger ook eerder op.

VC 4 Het liefst in het Duits en anders Nederlands.

8.2 Wat vind je van die regels?

MA 1 Aan de ene kant wel fijn, maar soms weet je niet in het Duits en dan helpt ze wel. Maar ik vind in het Nederlands wel fijner.

MA 2 Dat maakt mij niet veel uit, meestal wordt er toch Nederlands gesproken

MA 3 Fijn, want iedereen moet het leren. Want het gaat niet om het Nederlands, maar om het Duits.

MA 4 Fijn, als je niet zo goed Duits kan is het fijn als je in het Nederlands kan praten.

HB 1 Fijn, dan leer je allebei de talen een beetje.

HB 2 Goed, want dan probeer je het altijd en als het niet lukt niet.

HB 3 fijn, maar vaker Duits spreken zou je het wel beter van leren.

HB 4 Prima, want soms weet je echt niet hoe het in het Nederlands moet.

VC 1 Fijn, want ooit moest ik altijd Engels spreken binnen het lokaal. Dan hield ik liever mn mond uit angst om iets verkeerd te zeggen.

VC 2 Wel een goede regel.

VC 3 Ik vind regels juist goed, omdat je Duits leert door Duits te praten.

VC 4 Logisch, je bent er om Duits te leren, dus als je ineens een andere taal zou spreken dan Duits/Nederlands is dat vrij apart. Dat zou ook tegen het curriculum ingaan en je zou door iedereen gek aangekeken worden als je Engels zou antwoorden. Het hoort gewoon niet bij het vak.

8.3 Wat voor 'taalregel' zou het voor jou leuker maken om Duits te leren?

MA 1 Als je het niet weet mag je het in het Nederlands zeggen en dan kan de docent je helpen met het in het Duits vertalen.

MA 2 Duits, maar als ik het niet snap in het Nederlands, zodat ik verder kan met leren

MA 3 Zelf Nederlands spreken, maar met opdrachten nakijken Duits, omdat je dan jezelf kan verbeteren in het Duits.

MA 4 Af en toe Nederlands en af en toe Duits

HB 1 Nederlands, dat vind iedereen makkelijker. Dan zou iedereen het beter snappen. Ik zou Duits wel leuk vinden, dat is interessant omdat je dan sneller nieuwe Duits zinnen en woorden leert.

HB 2 In ieder geval alles eerst in het Duits moeten proberen, zodat je iig iets per les in het Duits moet zeggen.

HB 3 Leerlingen onder elkaar mogen Nederlands praten, maar tegen de docent moet je Duits spreken.

Omdat voor de leerlingen Duits te moeilijk is, maar over opdrachten etc kun je beter in het Duits praten.

HB 4 Je antwoordt als het kan in het Duits en voor de rest in het Nederlands.

VC 1 Opdrachten bespreken en klassikale mondelingen standaard in Duits, vraag of snap je iets niet -> dan in het Nederlands.

VC 2 Ook al maak je fouten, gewoon de hele tijd Duits praten. Dat maakt het leuk, omdat je dan de hele tijd bezig bent met die taal en als het fout is verbetert de docent je wel. Als je het echt niet weet,

wel Nederlands.

VC 3 Je moet leerlingen stimuleren om bijv. in het Duits iets over het weekend te vertellen of om te vragen naar de wc te gaan in het Duits.

VC 4 Antwoord vooral in de taal waarmee je het meeste vertrouwen hebt dat je het goede antwoord geeft en dat je het goed verwoordt. Dus stel dat jij je verstaanbaar kunt maken in het Chinees, doe dat dan. Of zeg het eerst in het Chinees en vertaal het dan. Dan zou je als leerlingen ook meer van de achtergrond van je klasgenoten te weten komen.

Afronding

9.1 Is er nog iets wat je aan mij zou willen vragen of zou willen vertellen over meertaligheid en/of het vak Duits?

MA 1 nee

MA 2 nee

MA 3 Wat ga je met dit onderzoek doen?

MA 4 nee

HB 1 nee

HB 2 nee

HB 3 Wat ga je precies met dit onderzoek doen?

HB 4 Nee

VC 1 We moesten pas een film kijken Goethe, Duitse film, maar met Engelse ondertiteling. Dat was echt heel lastig. Anderen vonden het ook lastig. Conversatie was makkelijker te volgen in het Duits, de gedichten makkelijker in het Engels.

VC 2 nee

VC 3 nee

VC 4 nee