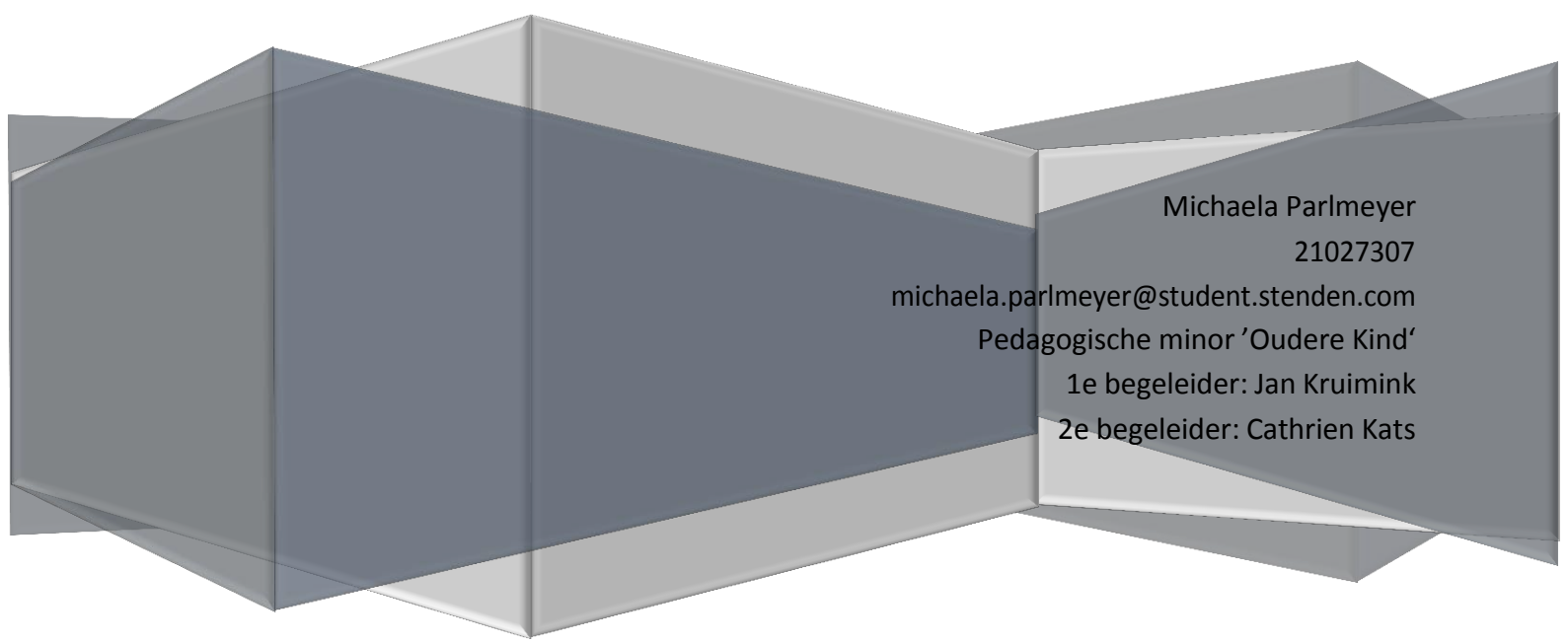


Allochtone kinderen in onderwijs en opvoeding

In hoeverre kunnen allochtone kinderen van 8 - 12 jaar met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits op de verschillende onderwijsinstanties in Melle-Buer (Kindergarten, Grundschule en Oberschule) begeleid worden om ontwikkelingsachterstand vanwege taalachterstand te voorkomen?



Michaela Parlmeyer

21027307

michaela.parlmeyer@student.stenden.com

Pedagogische minor 'Oudere Kind'

1e begeleider: Jan Kruimink

2e begeleider: Cathrien Kats

Student- en stagegegevens

Michaela Parlmeyer

Langer Weg 16

49205 Hasbergen

michaela.parlmeyer@student.stenden.com

Studentnr. 21027307

Lindenschule Buer

Hilgensee 44

49328 Melle

Duitsland

Samenvatting

Dit onderzoek is het meesterstuk van de pedagogische minor 'oudere kind', met betrekking tot meertaligheid in onderwijs en opvoeding, onder begeleiding van de docenten Jan Kruimink en Cathrien Kats aan de Stenden Hogeschool OLB Emmen. In dit onderzoek wil ik er achter komen hoe kinderen het best een tweede taal kunnen verwerven en hoe dit door verschillende onderwijsinstanties bevorderd wordt. Het doel van het onderzoek is een nauwkeurige aanbeveling aan de onderwijsinstellingen in Melle-Buer te geven ten aanzien van begeleiding van kinderen van 8 - 12 jaar met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits.

Hierbij heb ik eerst de literatuur over de wetenschappelijke concepten, het verloop van het taalverwervingsproces bij kinderen tot 12 jaar, voorwaarden voor taalverwerving, leefwereld van kinderen, hoofdaspecten van taalverwerving, *Zweitspracherwerb* (tweede taalverwerving), ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen, didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen, vormen van tweetalig onderwijs en *Deutsch als Zweitsprache* (Duits als tweede taal), gelezen.

Verder heb ik de bestaande visies, die de Kindergarten, Grundschule en Oberschule over de begeleiding van allochtone kinderen hebben, bestudeerd en de wetenschappelijke aspecten en het meertalig onderwijs in de praktijk vergeleken. Daaruit komt naar voren, dat behalve de Lindenschule (Grundschule) geen enkele instantie in Buer veel over de begeleiding van allochtone kinderen in hun visie schrijft.

Om er meer te weten te komen over hoe de verschillende inrichtingen over de begeleiding van allochtone kinderen denken heb ik interviews afgenomen met de directrices van de instellingen en een leerkracht die met taalbevordering te maken heeft. Daaruit bleek, dat de instellingen het heel belangrijk vinden dat kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits bevordert worden, omdat de kinderen de lessen in de Duitse taal moeten volgen en ook het einddiploma in het Duits moeten afleggen. Als de kinderen de taal niet goed beheersen kunnen zij niet succesvol aan de lessen deelnemen en lopen ontwikkelingsachterstanden vanwege taalachterstanden op.

De voornaamste conclusies die uit het onderzoek kunnen worden getrokken geven aan, dat taalverwervingsprocessen, ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen en didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen een centrale rol spelen bij het opstellen van meertalig onderwijs en opvoeding voor kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits. Het realiseren van een goede begeleiding is afhankelijk van de mogelijkheden, die de school van het land ter beschikking krijgt.

Voorwoord

Mijn naam is Michaela Parlmeyer, met de Duitse nationaliteit en met een Duitse onderwijsachtergrond. Ik studeer aan de Stenden Hogeschool in Emmen en zit in het vierde jaar van de opleiding tot leraar basisonderwijs. Voor de pedagogische minor viel mijn keuze op een onderzoek naar meertaligheid, omdat ik meer over meertalige opvoeding en educatie wil weten. In de laatste jaren is de bilinguale educatie belangrijker geworden binnen Europa. De grenzen tussen de landen zijn geopend, maar de taal levert in veel gevallen nog problemen op. Daarom moet op jonge leeftijd al begonnen worden met bilinguale opvoeding, omdat kinderen op jongere leeftijd gemakkelijker en sneller een nieuwe taal verwerven.

De reden, dat ik gekozen heb voor een minor over meertaligheid was, dat er veel migrantenkinderen in Nederland en Duitsland leven, die in een tweetalige omgeving opgroeien en in staat zijn twee talen perfect te leren. Ik wil er door dit onderzoek achterkomen hoe kinderen het best een tweede taal verwerven en hoe dit door verschillende onderwijsinstanties bevorderd kan worden.

Vele mensen hebben meegeholpen aan de totstandkoming van dit onderzoek. Ik wil graag van de gelegenheid gebruik maken om hen te bedanken voor hun steun, inzet en vertrouwen.

Eerst zou ik graag mijn docenten Jan Kruimink en Cathrien Kats bedanken voor hun begeleiding tijdens het opstellen en schrijven van dit onderzoek. Hun raadgevingen en adviezen zijn een grote hulp geweest.

Daarnaast wil ik de directrices en leerkrachten van de onderwijsinstellingen in Melle-Buer, Kerstin Hilker, Ute Paul, Hannelore Bielert, Angelika Grobe en Pia Finke bedanken, dat zij toegezegd hebben om deel te nemen aan een interview. Deze interviews hebben een grote meerwaarde voor dit onderzoek.

Tenslotte wil ik mijn ouders en mijn vriend bedanken voor hun onuitputtelijk geduld. Zonder hun steun, zowel moreel als financieel, was de realisatie van dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Hasbergen, December 2014,

Michaela Parlmeyer

Inhoudsopgave

Student- en stagegegevens.....	1
Samenvatting.....	2
Voorwoord.....	3
Inleiding	6
1. Achtergrond en aanleiding met probleemanalyse	8
1.1 Hypothese.....	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Bilingualisme–Wetenschappelijke aspecten over tweetalige opvoeding	12
2.1.1 Twee- of meertaligheid.....	12
2.1.2 Taalverwerving.....	17
2.1.2.1 Voorwaarden voor taalverwerving	17
2.1.2.2 Leefwereld	18
2.1.2.3 Hoofdaspecten van taalverwervingsprocessen.....	20
2.1.2.4 Tweede taalverwerving (Zweitspracherwerb).....	23
2.1.3 Ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen.....	29
2.1.3.1 Behaviorisme	29
2.1.3.2 Cognitieve ontwikkeling.....	30
2.1.3.3 The Balance Theory.....	32
2.1.3.4 The Iceberg Theory	33
2.1.3.5 The Threshold Theory	34
2.1.4 Didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen.....	36
2.1.4.1 Vormen van tweetalig onderwijs	36
2.1.4.2 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	39
3. Onderzoekopzet.....	48
3.1 Onderzoeksvraag	48
3.2 Doel van het onderzoek.....	48
3.3 Onderzoek naar de theorie.....	49
3.4 Bevindingen van de deelaspecten vanuit de theorie	49
3.5 Hypothese: handhaven of/en bijstellen.....	51
3.6 Onderzoeksgroep.....	51
3.7 Onderzoeksinstrumenten	52
3.8 Ethische aspecten	52
3.9 Onderzoeksafbakening	53
3.10 Onderzoeksplan	53
4. Praktijkuitvoering	55

4.1 Verloop	55
4.2 Meertalig onderwijs in de praktijk	56
4.2.1 Visie over meertalig onderwijs en opvoeding in de Kindergarten	56
4.2.2 Visie over meertalig onderwijs en opvoeding in de Grundschule	58
4.2.3 Visie over meertalig onderwijs en opvoeding in de Oberschule	60
4.3 Vergelijking tussen de wetenschappelijke aspecten en het meertalig onderwijs en opvoeding in de praktijk	61
4.4 Veldonderzoek	64
4.4.1 De uitkomsten door de interviews	65
4.4.2 Eigen ervaringen tijdens de LIO-stage	68
5. Conclusie en aanbevelingen	71
5.1 Conclusie	71
5.2 Beantwoording van de deelvragen en de onderzoeksvraag	73
5.3 Aanbevelingen	76
5.4 Vervolgonderzoek	77
Literatuurlijst	78
Reflectie	80
Bijlagen	
Der Sprachenbaum	
Taalverwervingsfasen	
Taalbevorderingsmaatregelen	
Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung	
Samenwerking Kindergarten, Grundschule en ouders	
Kooperationskalender 2013/2014	
Interviews	
Logboek	

Inleiding

„Sprache ist nicht alles, aber ohne Sprache ist alles nichts!“¹

Een goede kennis van de schooltaal is een grondvoorwaarde voor een goed resultaat binnen het onderwijs. Niet alle kinderen zijn met de Duitse taal opgevoed. Kinderen met een migratieachtergrond leren Duits als tweede taal en moeten met deze taal op school kunnen functioneren.

Binationale mensen vormen in Duitsland een deel van de Duitse gemeenschap. In de laatste jaren is er veel gebeurd in de Europese Unie en in Duitsland, wat multiculturele grensoverschreidingen betreft. De grenzen tussen de Europese landen zijn open, meer mensen reizen tijdens hun vakantie naar een ander land en steeds meer arbeiders en studerende gaan naar een ander land, om daar beter werk of nieuwe ervaringen op te doen, die helpen voor de latere beroepsloopbaan. Daar komt nog de aanwezigheid van migranten en vluchtelingen bij, die het aantal binationale mensen in Duitsland doen toenemen. Het aantal mensen met een migratieachtergrond lag in het jaar 2011 op 16 miljoen mensen, wat 19,5% van de totale bevolking van Duitsland is.² In de gemeente Melle-Buer ligt het aantal kinderen uit *Familien mit nichtdeutscher Herkunftssprache* op 25%.

Empirische onderzoeken en tests (bijv. PISA studie) hebben laten zien, dat het leren van taal een basisvoorwaarde is voor een goede deelname aan de maatschappij. *„Sprache ist der Schlüssel zum Bildungserfolg und zur Integration in die Gesellschaft.“*³ Als je de taal niet goed beheerst heeft dat invloed op alle vakken en het belemmert het kind op de weg naar een succesvolle, schoolse en beroepsmatige toekomst.

Dit vraagt van de onderwijsinstellingen dat ze met de tweetalige opvoeding van deze kinderen rekening houden en indien nodig taalbevorderingsmaatregelen invoeren. De ouders alleen kunnen er niet voor zorgen dat de kinderen de Duitse taal perfect beheersen als zij zelf geen of bijna geen Duits kunnen spreken.

Daarom heb ik ervoor gekozen om te onderzoeken welke wetenschappelijke aspecten invloed hebben om een vreemde taal te verwerven (zie hoofdstuk 2.1). Daarbij zal ik eerst de vraag beantwoorden wat eigenlijk tweetaligheid is (2.1.1), daarna maak ik duidelijk wat de voorwaarde voor taalverwerving (2.1.2.1), de hoofdaspecten van taalverwerving (2.1.2.2) en tweetalverwerving (2.1.2.3) zijn. Verder beschrijf ik de ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen (2.1.3). Hierbij ga ik eerst op het behaviorisme (2.1.3.1) en de cognitieve ontwikkelingspsychologie (2.1.3.2) in. Verder beschrijf ik ‘*The Balance Theory*’ (2.1.3.3), ‘*The Iceberg Theory*’ (2.1.3.4) en ‘*The Threshold Theory*’ (2.1.3.5). De laatste aspecten binnen het theoretisch kader zijn de didactische aspecten over de begeleiding van

¹ zie: <http://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=117> (13.08.2013)

² zie: <http://www.verband-binationaler.de/index.php?id=30> (14.08.2014)

³ Leitbild Lindenschule Buer

allochtone kinderen (2.1.4). Binnen de didactische aspecten beschrijf ik eerst de vormen van tweetalig onderwijs (2.1.2.1) en daarna het vak *Deutsch als Zweitsprache* (2.1.4.2).

In het volgende hoofdstuk (hoofdstuk 3) wordt de onderzoeksopzet beschreven en hoe het onderzoek naar de theorie vorm krijgt.

Voor het praktische gedeelte beschrijf ik eerst hoe het meertalig onderwijs in de praktijk in Melle-Buer eruit ziet (4.2). In deze paragraaf beschrijf ik welke visie de verschillende onderwijsinstellingen, Kindergarten (4.2.1), Grundschule (4.2.2) en Oberschule (4.2.3), hebben wat het meertalig onderwijs en meertalige opvoeding betreft.

In de volgende paragraaf (4.3) vergelijk ik de wetenschappelijke aspecten over meertalige opvoeding met de visies, die de verschillende onderwijsinstellingen in Melle-Buer over dit thema hebben.

Verder ga ik in op de uitkomsten van de interviews (4.4.1) met de directrices van de onderwijsinstellingen en een leerkracht die taalbevorderingslessen in de Kindergarten geeft neer en beschrijf mijn eigen ervaringen, die ik tijdens mijn LIO-stage op de Lindenschule opgedaan heb (4.4.2).

Het laatste hoofdstuk (hoofdstuk 5) beschrijft de conclusies, die ik uit de vergelijking van de wetenschappelijke aspecten en de praktijk in Melle-Buer, over meertalig onderwijs trek.

Deze invulling heb ik bewust gekozen. Het onderzoek is gericht op het oudere kind, maar om hiernaar te kunnen kijken moet naar de hele taalontwikkeling van het kind gekeken worden. Door eerst meer over de theorie van meertaligheid en meertalig onderwijs te onderzoeken en daarna in de praktijk te kijken hoe ze daar met kinderen met een anderstalige achtergrond en kinderen met taalachterstand omgaan, kan ik aan het eind conclusies trekken en aanbevelingen aan de instellingen geven, hoe ze het meertalig onderwijs kunnen verbeteren.

1. *Achtergrond en aanleiding met probleemanalyse*

Mijn keuze voor dit onderwerp heeft te maken met mijn ervaringen die ik heb met een vreemde taal en de ervaringen die ik met tweetalige kinderen op de basisscholen in Nederland en Duitsland opgedaan heb.

Op de Realschule en Gymnasium heb ik Engels (7 jaar) en Frans (5 jaar) geleerd, maar dat heeft niet zo veel voor mij opgeleverd. Op dit moment kan ik zeggen dat ik Frans niet meer beheers, misschien wel als ik naar Frankrijk ga, maar ik kan de taal niet zomaar meer oproepen. Met Engels zou dat denk ik niet anders geweest zijn, als ik niet direct na mijn *Abitur* een jaar naar Australië gegaan was. In het begin was het voor mij een uitdaging om elke dag Engels te moeten spreken. Ik heb wel een redelijk goede Engelse woordenschat gehad, maar ik kon het niet in de context gebruiken. Op school hebben we bepaalde thema's behandeld, maar de taal niet gebruikt zoals die in het dagelijkse leven gebruikt wordt. Na enige tijd was het geen probleem meer om Engels te spreken omdat het moest. Ik had geen andere keuze dan Engels te spreken als ik verder in dit land wou blijven.

Hieruit heb ik de conclusie getrokken dat het niet gemakkelijk is een taal te leren als je de taal niet elke dag gebruikt. Daarom heb ik ook voor de studie in Nederland gekozen. Ik sta open voor andere culturen en ik wilde graag in het buitenland studeren en de kans krijgen nog een derde taal goed te beheersen. Mijn verwachting was, dat ik door in Nederland te leven en zo elke dag in aanraking te komen met de Nederlandse taal, de taal snel zou leren. Het doel van de studie in het buitenland was internationale ervaringen op te doen voor mijn werk als toekomstig leerkracht en door de studie in aanraking te komen met een ander onderwijssysteem.

Multilinguïsmen wordt steeds gebruikelijker binnen Europa en de hele wereld. In de 21^e eeuw leven alle Europese burgers in een multilinguale omgeving. In het dagelijkse leven komen mensen in aanraking met veel verschillende talen. In Nederland bijvoorbeeld zijn veel televisieprogramma's in het Engels. Als je op vakantie gaat naar een ander land wordt daar een andere taal gesproken, enz. Twee- of meertaligheid neemt daarom een steeds belangrijkere rol in in het dagelijkse leven, maar dit is niet terug te vinden in het onderwijs. Elk land in Europa is zelfverantwoordelijk voor zijn curriculum en kan de accenten wat het verwerven van de moedertaal en één tweede taal betreft zelf vastleggen. De Europese Commissie weet wel dat een vroegtijdige opvang en onderwijs voor jonge kinderen (van de geboorte tot de schoolleeftijd) de kansen voor een succesvolle schooltijd, welzijn en sociale integratie verhogen, maar deze opvang en onderwijs verschilt erg van land tot land. *“De commissie heeft prioriteiten bepaald voor onderwijs en opvang voor jonge kinderen om de toegang tot en de kwaliteit van de dienstverlening van de geboorte tot aan het begin van de schoolplicht te verbeteren.”*⁴ Verder ondersteunen de EU ministers van onderwijs het leren van tenminste twee andere talen vanaf jonge leeftijd, omdat het leren vanaf een jonge

⁴ zie: http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_nl.htm (15.08.2014)

leeftijd kan bijdragen aan de houding voor een andere taal en cultuur. Het is jammer dat altijd naar de jongste kinderen gekeken wordt. Het is belangrijk dat de kinderen meteen bevorderd worden in de Duitse taal, maar tot welke leeftijd moet de bevordering duren? De kinderen moeten in hun tweede taal het eindexamen behalen, daarom ben ik van mening dat juist ook het voortgezet onderwijs taalbevordering aan moet bieden.

De keuze om mijn studie in een andere taal te doen heb ik bewust gemaakt, maar veel kinderen in Nederland en in Duitsland en in alle andere landen hebben niet die keuzemogelijkheid. Ze zijn als migratiekinderen geboren. De ouders zijn vanwege veel verschillende redenen, economische-, politieke redenen, perspectiefloosheid van jonge mensen in hun geboorteland, enz., naar Duitsland gekomen. De migranten moeten de landstaal leren om in de maatschappij te kunnen integreren. De ouders spreken vaak nog in hun moedertaal, de taal van het land waar ze vandaan komen. Deze kinderen moeten vanaf hun geboorte twee talen leren. Dat is op zich geen probleem, want hoe eerder kinderen met het verwerven van een tweede taal beginnen hoe meer voordelen zij ervan hebben. Studies laten ook zien dat kinderen op jonge leeftijd gemakkelijker een nieuwe taal leren. *“Early in life, humans have a superior capacity for acquiring languages. This capacity disappears or declines with maturation.”* (Johnson & Newport)⁵

Het aantal mensen uit Duitsland met een migratieachtergrond lag in het jaar 2011 op 16 miljoen mensen, wat 19,5% van de totale bevolking van Duitsland is. In de gemeente Melle-Buer, waar ik mijn LIO-stage gedaan heb, ligt het aantal kinderen uit *Familien mit nichtdeutscher Herkunftssprache* op 25%⁶. Het onderzoek is gericht op kinderen met migratieachtergrond en wat eraan gedaan wordt om ze te ondersteunen om geen ontwikkelingsachterstand vanwege taalachterstand te krijgen. De focus ligt hierbij op kinderen van 8 - 12 jaar. In het begin wist ik helemaal niet hoe het *Kultusministerium* in Duitsland over het stimuleren van de Duitse taal van kinderen met een andere moedertaal dan Duits denkt. Daarom vond ik het heel interessant om een onderzoek te doen met als doel te weten te komen hoe allochtone kinderen van 8 - 12 jaar met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits op de verschillende onderwijsinstanties begeleid worden om ontwikkelingsachterstand vanwege taalachterstand te voorkomen. Hierbij wil ik me enerzijds richten op verschillende componenten over meertalige opvoeding en onderwijs en anderzijds op visies, die de onderwijsinstanties, Kindergarten, Grundschule en Oberschule, in Melle-Buer over dit thema hebben. Hierdoor zal ik te weten komen hoe de wetenschap het thema ziet en hoe de praktijk ermee omgaat, met als doel aanbevelingen te kunnen geven aan de onderwijsinstanties in bijzonder aan de Oberschule of zij kinderen met een andere moedertaal dan Duits goed begeleiden en helpen om ontwikkelingsachterstand te voorkomen.

⁵ Bangma MSc, I., Riemersma, dr. A.M.J., *Multilingual Early Language Transmission (MELT): Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*, Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, 2011, p. 53

⁶ Leitbild Lindenschule Buer

De probleemstelling luidt:

Ik onderzoek de begeleiding van allochtone kinderen van 8 - 12 jaar met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits op de verschillende onderwijsinstanties in Melle-Buer (Kindergarten, Grundschule en Oberschule), omdat ik wil weten of zij wetenschappelijke aspecten over tweetalige ontwikkeling in de praktijk goed omzetten en indien nodig aanbevelingen te kunnen geven wat de instanties nog kunnen verbeteren.

1.1 Hypothese

Ik verwacht, dat er meerdere concepten bestaan hoe allochtone kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits begeleid worden om een taalachterstand te voorkomen en Duits als tweede taal zo goed mogelijk te leren, zodat ze de lessen goed kunnen volgen en in de maatschappij kunnen functioneren.

Verder verwacht ik, dat er verschillende concepten in de wetenschap bestaan hoe je het beste kinderen begeleidt om een tweede taal te verwerven. Bovendien is mijn indruk, dat Kindergarten en Grundschule samenwerken en gezamenlijk proberen deze kinderen te helpen, zodat ze op een niveau Duits spreken, dat ze geen problemen op school vanwege de taal zullen krijgen.

Mijn vermoeden is, dat op de Oberschule niet meer zo veel gedaan wordt om kinderen met een andere moedertaal te begeleiden, zodat ze de Duitse taal op hetzelfde niveau als de andere kinderen beheersen, omdat ik tot nu toe er nog niets over gelezen of gehoord heb.

Onderwerpen:

- Visies van de onderwijsinstellingen Kindergarten, Grundschule en Oberschule over meertalig onderwijs en opvoeding
- Maatregelen om allochtone kinderen te helpen de Duitse taal zo goed mogelijk te leren
- Het belang van moedertaalonderwijs

2. Theoretisch kader

In het theoretisch kader ga ik op theorieën in, die voor mijn onderzoek van belang zijn. Als eerste verzamel ik informatie over tweetaligheid in het algemeen. Daarna kijk ik naar de taalverwerving, in het bijzonder naar de voorwaarde voor taalverwerving, hoofdaspecten van taalverwervingsprocessen en *Zweitspracherwerb*. Verder beschrijf ik ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen en didactische aspecten die van belang zijn bij de begeleiding van alloctonen kinderen. Hierbij beschrijf ik de verschillende vormen van tweetalig onderwijs en het vak *Deutsch als Zweitsprache*.

Het theoretisch kader wordt door middel van deskresearch en literatuurstudie aangevuld. Als bronnen dienen hierbij boeken, publicaties, onderzoeksverslagen, voorlopige internetpagina's en videofragmenten over het thema. Na elk behandeld hoofdaspect wordt een conclusie getrokken.

Deskresearch en literatuurstudie

- Twee- of meertaligheid (2.1.1)
 - a) Hoe wordt twee of meertaligheid gedefinieerd?
 - Ik wil weten welke mensen meertalige mensen genoemd worden en tot welke leeftijd gezegd kan worden dat een mens tweetalig opgroeit en wanneer men van een verwerving van een '*Fremdsprache*' spreekt.
- Taalverwerving (2.1.2, 2.1.2.1, 2.1.2.2 en 2.1.2.3)
 - a) Wat zijn de voorwaarden voor taalverwerving bij kinderen?
 - b) Wat zijn de hoofdaspecten van taalverwervingsprocessen bij kinderen?
 - b) Hoe verloopt het *Zweitspracherwerb*?
 - Ik wil weten hoe de taalverwervingsprocessen bij kinderen verlopen, vooral bij kinderen die meertalig opgroeien. Verder wil ik weten welke voorwaarden bestaan voor taalverwerving bij kinderen.
- Ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen (2.1.3)
 - a) Hoe zien de ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen eruit?
 - b) Hoe worden deze visies vorm gegeven?
 - Ik wil weten hoe de ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen eruit zien en wat dat betekent voor het onderwijs.
- Didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen (2.1.4, 2.1.4.1 en 2.1.4.2)

- a) Welke vormen van tweetalig onderwijs bestaan er die op de begeleiding van allochtone kinderen ingaan?
- b) Welke didactische aspecten spelen een rol bij de begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits?
- c) Welk educatief materiaal is geschikt voor taalbevordering van allochtone kinderen?
- d) Bestaan er methodische concepten voor *Deutsch als Zweitsprache*?

→ Ik wil te weten komen welke vormen van tweetalig onderwijs er bestaan die kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits ondersteunen. Verder wil ik te weten komen welke didactische aspecten een rol spelen bij de begeleiding van allochtone kinderen en of er materialen en methodische concepten bestaan voor taalbevorderingslessen.

2.1 Bilingualisme – Wetenschappelijke aspecten over tweetalige opvoeding

Om te beginnen met het onderzoek is de eerste stap te kijken wat de wetenschappelijke aspecten over tweetalige opvoeding zijn. Als eerste verzamel ik informatie over twee- of meertaligheid in het algemeen (2.1.1). Daarna kijk ik naar de taalverwerving (2.1.2), voorwaarde van taalverwerving (2.1.2.1), de leefwereld van kinderen (2.1.2.2), de hoofdaspecten van taalverwerving (2.1.2.3) en de tweede taalverwerving (2.1.2.4). Verder beschrijf ik ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen (2.1.3) en didactische aspecten die van belang zijn bij de begeleiding van allochtonen kinderen (2.1.4). Binnen de didactische aspecten kijk ik welke tweetalige onderwijsvormen bestaan die met allochtone leerlingen te maken hebben (2.1.4.1) en naar het vak *Deutsch als Zweitsprache* (2.1.4.2).

2.1.1 Twee- of meertaligheid

Betekenis van twee- of meertaligheid

We noemen een persoon, die twee talen gebruikt, tweetalig. Een persoon die twee of meer talen 'gebruikt' wordt meertalig genoemd. In de meeste gevallen worden deze twee begrippen zo gedefinieerd maar niet alle wetenschappers gebruiken deze term op deze manier. Om het eenvoudiger voor de lezer te maken, wordt in dit onderzoek alleen over meertaligheid of bilingualisme gesproken.

Sommige wetenschappers zijn van mening, dat een meertalig mens niet vloeiend alle talen hoeft te beheersen. De vier basisvaardigheden spreken, luisteren, lezen en schrijven moeten wel op een niveau beheerst worden, zodat mensen zich goed in de gezelschap, waar de tweede of derde taal gesproken wordt, gemakkelijk kunnen aanpassen. De moedertaal moet

altijd goed beheerst worden en mag niet achteruit gaan door het gebruik van de nieuw geleerde tweede of derde taal.

Er bestaan verschillende vormen van bilingualisme:

- *Individueel bilingualisme*
 - o *Simultane- vroege meertaligheid*
 - o *Consecutieve meertaligheid*
 - o *Subtractieve en additieve meertaligheid*
 - o *Late meertaligheid*
- *Gemeenschappelijke meertaligheid*

Individueel bilingualisme

Er is sprake van een *individueel bilingualisme* als iemand meer dan één taal kan spreken. De kwaliteit van de taalvaardigheden zijn afhankelijk van het tijdstip en de mate van het taalaanbod. Volgens Baker (2006) is de omvang van de taalvaardigheden verschillend: ontvankelijke vaardigheden (luisteren en lezen) en productieve vaardigheden (spreken en schrijven).⁷

Om een onderscheid te kunnen maken tussen een tweede taal en een vreemde taal word naar de mate waarop het taalaanbod verschilt gekeken. Ze onderscheiden zich op de kwaliteit van de taalvaardigheid, de duur van het leerproces en het natuurlijk/onbewust leren of de bewuste taalverwerving.

- De meeste meertalige mensen hebben al tijdens hun jonge jaren een andere taal geleerd. De eerste- of moedertaal (L1) en de tweede (of derde) taal (L2, L3) wordt op een natuurlijke wijze geleerd. De omgeving waarin de persoon leeft spreekt niet de moedertaal en daarom heeft hij de tweede taal nodig om met zijn omgeving waarin hij leeft te communiceren. De persoon doet er geen speciale moeite voor om de taal te leren. Meestal gebeurt dit intuïtief en onbewust.
- Sommige mensen leren op een latere leeftijd een tweede taal. Dan is er sprake van een vreemde taal. De taal is voor de lerende persoon niet noodzakelijk om in de omgeving waarin hij leeft te communiceren en meestal wordt deze taal niet vaak gebruikt in het dagelijkse leven. Deze taal wordt niet zomaar opgedaan. De persoon moet er moeite voor doen om de taal te leren; dat gebeurt meestal in taalcursussen. Het leren is een gestuurd proces.

Het tijdstip waarop het taalaanbod plaats vindt kan erg verschillend zijn en er zijn verschillende opvattingen over wanneer het beste tijdstip is om een kind een tweede taal

⁷ Vergelijk: Bangma MSc, I., Riemersma, dr. A.M.J. (2011), *Multilingual Early Language Transmission (MELT): Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*. Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, 2011, p. 48

aan te leren. Vroeger zag men de tweetalige opvoeding van kinderen als nadeel voor de ontwikkeling van het kind. De mening was, dat tweetaligheid slechte resultaten op school oplevert en de intelligentie van kinderen begrenst. Tweetaligheid wordt ook “*sprachliche Heimatlosigkeit*”⁸ genoemd, wat zoveel betekent als dat je niet thuis bent in een taal.

Simultane vroege- meertaligheid (Bilingualer Erstspracherwerb ESE)

Er is sprake van *simultane vroege- meertaligheid*, als een kind meteen vanaf de geboorte tot en met drie jaar met twee of meer talen opgevoed wordt. De vader spreekt bijvoorbeeld Duits tegen het kind en de moeder Turks. Beide talen worden in de hersenen verankerd en kinderen kunnen zich normaal ontwikkelen. Belangrijk bij deze vorm van meertaligheid is, dat de talen op een goede manier worden aangeboden. Beide talen moeten methodisch en didactisch goed aangeleerd worden, de zinnen moeten goed gevormd en uitgesproken worden. Verder is het belangrijk dat het kind de taal vaak moet horen. De meertalige opvoeding stopt niet als het kind naar school gaat, want het niveau waarop de niet voorheersende taal beheerst wordt word steeds minder en de taal waarmee het kind in het dagelijkse leven communiceert wordt versterkt. Dat leidt tot het verdringen van een taal. Blijft het kind tot de leeftijd van 10 jaar in de omgeving waar beide talen op een goede manier aangeboden worden, dan worden de talen in de hersenen verankerd.

Er bestaan observaties die aangeven, dat een vroege en simultane verwerving van talen een vertraging in de ontwikkeling van taalproducten oplevert, maar dit kan meestal snel weer in evenwicht gebracht worden. Verder spreken wetenschappers ervan dat kinderen, die vanaf de geboorte meer talen tegelijkertijd geleerd hebben, deze talen als volwassenen op hetzelfde niveau kunnen spreken.

Consecutieve meertaligheid of successieve meertaligheid (Zweitspracherwerb ZSE)

Er is sprake van *consecutieve meertaligheid* of *successieve meertaligheid*, als het kind twee of meer talen na elkaar leert. Het kind leert eerst één taal (moedertaal) en pas daarna begint het met de verwerving van de tweede taal. Dit is het geval als het kind in bijvoorbeeld een Turks gezin opgroeit. De ouders spreken thuis alleen Turks, daarom leert het kind als eerste taal het Turks. Als het kind dan naar een kinderopvang of *Kindergarten* in Duitsland gaat, komt het in aanraking met een nieuwe taal (**ungesteuerter ZSE**, Klein). Het verwerven van een tweede taal bij consecutiever meertaligheid gebeurt meestal als het kind 3 jaar oud is.

Als een kind twee of meer talen achter elkaar leert is het leren van de nieuwe taal veel moeilijker en het kind loopt in het begin van het leren van de tweede of derde taal eerst een achterstand op. Dat is heel normaal, maar de achterstand kan vaak niet worden ingehaald en het niveau waarop het kind de twee talen spreekt verschilt.

⁸Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales, *Wie Kinder sprechen lernen – Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich*, Niedersachsen, Juni 2002, p. 32

Het kan gebeuren dat kinderen, die talen na elkaar leren, bij het verwerven van een nieuwe taal een stille periode doorlopen, wat betekent dat de kinderen in die tijd weinig tot niets in de nieuwe taal zeggen. Dat betekent niet dat ze in deze tijd de taal niet verder leren. De ontwikkeling van de nieuwe taal gaat verder, maar de kinderen nemen de tijd om de taal in zich op te nemen. *“Ze wennen aan de klanken, gaan woorden herkennen en beginnen de nieuwe taal steeds beter te begrijpen.”*⁹

Subtractieve en additieve meertaligheid

Er is sprake van *subtractieve meertaligheid*, als de moedertaal onvoldoende wordt ondersteund en er een tweede taal geforceerd wordt opgedrongen. Meestal gebeurt dit in het onderwijs als er kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits zijn. Deze kinderen werden eerder gedwongen alleen maar Duits te spreken en aangeraden het beste is hun moedertaal te vergeten. Ook ouders wordt aangeraden om thuis alleen dat Duits met hun kinderen te spreken, zodat zij de Duitse taal beter beheersen. Dit raden onderzoekers tegenwoordig af. Het is juist belangrijk voor kinderen om hun moedertaal goed te beheersen, want de tweede taal is gebaseerd op de eerste taal. De kinderen moeten een taal goed beheersen om ook een tweede taal zo goed mogelijk te kunnen leren. Als dit het geval is, is er sprake van *additieve meertaligheid*. De eerste taal wordt voldoende ondersteund en er wordt een tweede of derde taal toegevoegd. Deze vorm van meertaligheid heeft positieve effecten, want het kind is zich eerder bewust van taalverschijnselen, doordat het al op jonge leeftijd bewust met taal en taalverschillen omgaat.

Late meertaligheid (ZSE im Erwachsenenalter)

Er is sprake van *late meertaligheid*, als een persoon op een latere leeftijd, bijvoorbeeld als puber of nog later, één of meer andere talen verwerft. Hier is vaak niet meer van een nieuwe taal sprake maar van een vreemde taal. De persoon leert de taal bewust en moet er moeite voor doen om deze taal te leren (**gesteuerter ZSE**, Klein). *„Mit Fremdsprache ist demnach eine Sprache gemeint, die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereiches-gewöhnlich im Unterricht- erlernt und dann nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird. (...) Eine Zweitsprache hingegen ist eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel für Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht.“* (Klein, 1992, p. 36)

Late meertaligheid wordt vaak ontwikkeld als een persoon naar een ander land emigreert, waar een andere taal gesproken wordt. Verder is deze vorm van meertaligheid vaak in samenhang met het werk te vinden. Het gebruik van de taal is begrensd op het gebied waar de persoon de taal voor moet gebruiken. In de wetenschap bijvoorbeeld moeten wetenschappers anderstalige literatuur gebruiken, meestal Engels. Hierdoor kunnen zij wel

⁹Vergelijk: <http://kindentaal.logopedie.nl/meertaligheid/ontwikkeling> (geraadpleegd op 21.08.2014)

complexe teksten over een bepaald thema in een andere taal lezen zonder de taal vloeiend te kunnen spreken.

Gemeenschappelijke meertaligheid

Gemeenschappelijke meertaligheid is in landen te vinden, waar meertalige samenlevingen bestaan. Een samenleving wordt meertalig genoemd, als in het land twee of meer talen de landstaal zijn. Dit is bijvoorbeeld het geval in Zwitserland, België of Canada. Verder bestaan er samenlevingen, waar onofficieel meerdere talen regelmatig gesproken worden. Deze talen worden vaak vermengd en/of in verschillende situaties verschillend gebruikt. Hierbij is niet te onderscheiden of er sprake is van een andere taal of van een 'Dialekt'.

„Bei der Beschäftigung mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist eine klare Trennung nach Gesellschaft, Gruppe oder Individuum oft nicht möglich.“¹⁰ De mens leeft in een gemeenschap, waarin hij met anderen moet communiceren en voor deze communicatie gebruikt de mens de taal als communicatiemiddel. Dat betekent, dat de taal en het individu (de mens), het individu en de gemeenschap niet van elkaar te scheiden zijn. Hieruit wordt de conclusie getrokken, dat *individueel- en gemeenschappelijke meertaligheid* samenhangen en niet van elkaar te scheiden zijn.

De verschillende termini van meertaligheid heeft Klein (1992) in een tabel duidelijk gemaakt.

Alter etwa	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Name
1-3 J.	+	-	Monolingualer ESE
	+	+	Bilingualer ESE
3-4 J. bis Pubertät	+	+	ZSE des Kindes
Nach Pubertät	-	+	ZSE des Erwachsenen

Tabel 1: Übergangsformen zum Zweitspracherwerb (Klein, 1992, p. 27)

Terugblik

In deze paragraaf is een verklaring van de termen twee- of meertaligheid gegeven. Het is niet gemakkelijk om duidelijk te definiëren wat deze term specifiek inhoudt, maar er kan in het algemeen gezegd worden dat het om het gebruik van twee of meer talen gaat.

Er bestaan verschillende vormen van meertaligheid. In dit gedeelte zijn deze vormen apart beschreven, maar er kan ook een vermenging tussen de simultane- en consecutieve meertaligheid ontstaan. Deze vorm van meertaligheid ontstaat, als kinderen met hun ouders naar een ander land gaan om in dit land te leven.

¹⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/Bilingualismus#Individueller_Bilingualismus (geraadpleegd op 22.08.2014)

2.1.2 Taalverwerving

In dit gedeelte wordt ingegaan op het taalverwervingsproces bij kinderen. Daarbij wordt eerst duidelijk gemaakt wat de voorwaarden voor taalontwikkeling zijn. Verder worden de leefwerelden van kinderen en de hoofdaspecten van taalverwervingsprocessen beschreven en duidelijk gemaakt wat *Zweitspracherwerb* is.

2.1.2.1 Voorwaarden voor taalverwerving

Taalverwerving is het proces van taalbemiddeling, dat betekent dat de taal in een langdurig dialoog proces tussen kind en verzorger word verworven.

De competentie voor taalverwerving is bij elk kind vanaf de geboorte aanwezig. Met behulp van de "*Sprachbaum*"¹¹ zullen de voorwaarden voor taalverwerving duidelijk gemaakt worden.

De boom bestaat uit de wortels, de stam en de boomkruin. Hij heeft licht en water nodig om zich te kunnen ontplooien.

- De wortels kunnen diep in de grond doordringen en zorgen voor een belangrijk deel voor de verankering van de boom. Ze geven de boom steun en zorgen ervoor dat de boom voedsel krijgt.
- De stam geeft de boom stevigheid, die zelfs voldoende moet zijn bij sterke wind. Voedingsstoffen en water worden tussen de wortels en bladeren door de stam getransporteerd.
- De kruin van de boom bestaat uit takken en bladeren en uiteindelijk ook een vrucht, die ervoor zorgt dat de boom zich kan vermeerderen.

Als dit overgezet wordt naar de taalontwikkeling van het kind, kan gezegd worden dat:

- De wortel voor de verschillende ontwikkelingsstadia (sensomotorische ontwikkeling – schreeuwen, horen, zien, tasten en motoriek, sociaal-emotionele ontwikkeling en mentale ontwikkeling) staat, die het kind moet doorlopen.
- De stam van de boom voor plezier voor het spreken en het spraakbegrip staat.
- De kruin voor de aspecten articulatie, woordenschat en grammatica van de geleerde taal staat.

Om een taal te kunnen ontwikkelen moet het kind acceptatie, liefde en warmte van contactpersonen ervaren. Bovendien moet het de mogelijkheid krijgen om te kunnen communiceren.

¹¹ Zie bijlage 1: Der Sprachbaum

2.1.2.2 Leefwereld

In dit gedeelte wordt op de leefwerelden van kinderen ingegaan. Jonge kinderen hebben een andere leefwereld dan oudere kinderen. Kinderen met een andere cultuur hebben weer een andere leefwereld dan die van een Nederlandse kind van deze leeftijd. Als de verschillende kenmerken van de leefwerelden van kinderen aan de hand van cirkels gezien worden, dan zullen de verschillende cirkels elkaar ook deels overlappen.

Leefwereld van het jonge kind

De leefwereld van het jonge kind tot en met vijf jaar wordt sterk bepaald door de omgeving dichtbij, zoals huis, gezin, school en buurt. De omgeving waarin ze leven is relatief veilig en zorgt ervoor dat kinderen het vertrouwen krijgen om spelend-ontdekkend te leren. Kinderen willen het liefst aan den lijve ervaren hoe de wereld in elkaar zit. Ze ontdekken met alle zintuigen tegelijk en leren daar veel van. Belangrijk voor jonge kinderen is ook het buitenspel. Ze spelen het liefst buiten en hierdoor kunnen zij zich *“de fysieke eigenschappen van hun omgeving eigen maken, en dat bevordert de ontwikkeling van zowel de receptieve als de productieve woordenschat.”* (Dieleman & de Beer, 2010, p. 177). Jonge kinderen proberen door spel volwassenen te begrijpen. Voor de kinderen moet een situatie aanschouwelijk zijn, ze gebruiken beelden om de situatie te kunnen begrijpen. Verder moeten de kinderen direct een resultaat zien. Ze doen iets en daaruit resulteert iets anders. Kinderen in deze leeftijd zijn egocentrisch en ze denken, dat de wereld om hen draait. Dat verandert als de leerlingen naar school gaan. De leefwereld wordt groter en is niet meer beperkt tot de omgeving dichtbij.

Vanaf vijf tot acht jaar breidt zich de leefwereld uit tot het dorp of de stad en de wereld. *“De wereld wordt steeds overzichtelijker voor het kind.”* (Alkema, 2006, p. 68) Het kind is niet meer alleen gericht op zichzelf. Het is in staat zich in een ander te verplaatsen en probeert de wereld om zich heen te begrijpen. Kinderen proberen de wereld meer te zien zoals ze in de concrete werkelijkheid ook is en laten zich niet meer zo vaak van gevoelens beheeren. *“Op deze leeftijd komt vriendschap vooral neer op het samen spelen: kinderen ondernemen gezamenlijke activiteiten, ze stoeien en doen spelletjes, maar hebben nog weinig oog voor elkaars behoeften en persoonseigenschappen.”* (Dieleman & de Beer, 2010, p. 18). Als ze goed met elkaar kunnen spelen zijn ze vrienden, maar als ze vaker ruzie hebben dan zijn ze geen vrienden meer. Tijdens het spelen spelen zij vaker met materialen die zij in elkaar kunnen zetten, zoals Lego, Duplo, K’nex, Kapla en Meccano, maar ook kartonnen materiaal, wc- rollen en planken zijn goed bouw materiaal. Hierdoor ontdekken zij de wereld spelenderwijs en krijgen aandacht voor hoe dingen in elkaar zitten en hoe dingen werken. Door het bouwen met verschillend materiaal imiteren zij de wereld en proberen zij zo de wereld te verkennen.

Leefwereld van het oude kind

De wereld van de kinderen wordt groter. De omgeving dichtbij is niet meer interessant. De kinderen zijn bezig met de gebeurtenissen in de hele wereld. Op school krijgen de kinderen nu ook les in de zaakvakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde en natuur. Hierdoor leren zij veel over de verschillende landen en culturen op de hele wereld.

Vriendschappen worden belangrijker dan relaties met volwassenen. *“Bij meisjes zijn vrienden dan kinderen die er voor je zijn als je ze nodig hebt en met wie je emoties als blijdschap, teleurstelling en verdriet kunt delen.”* (Dieleman & de Beer, 2010, p. 103). Jongens hebben geen behoefte aan het delen van emoties. Bij hun ontstaan vriendschappen vanuit gemeenschappelijke interesses.¹² Kinderen luisteren meer naar de mening van de vrienden. Vriendjes en vriendinnetjes bepalen wat populair is. Waar eerder de ouders kleding kochten voor de kinderen van een B-merk willen de kinderen nu kleding aan van A-merken zoals: Adidas, Nike, Converse, VeroModa en Vingino.

De kinderen die opgroeien in deze tijd zijn niet meer geïnteresseerd om met speelgoed te spelen, ze pakken liever een tablet of spelcomputer om mee te spelen. In plaats van klassiek ballet doen ze liever street- en breakdance. Er staat niet meer één televisie in het huis maar vaak zie je op de slaapkamers ook een televisie staan.

De omgeving om hun heen is niet meer genoeg. De kinderen gaan vaker binnen spelen dan buiten. Hierbij doen ook de socialmedia het goed. De kinderen zitten veel op Hyves, Facebook en Twitter.

De meisjes zijn geïnteresseerd in jongens, maar omgekeerd nog niet echt. Meisjes zijn in hun seksuele ontwikkeling 2 jaar verder dan jongens, daarom ontwikkelen meisjes in deze leeftijd ook al borsten en hun lichaam wordt al vrouwelijker. Daarom hebben meisjes in deze leeftijd een andere belevingswereld van jongens. Jongens zijn nog niet bezig met meisjes en houden nog van met elkaar spelen. Ze hebben geen problemen om met meisjes te praten en in groepen met hun samen te werken.

De multiculturele kinderwereld op school

In de huidige tijd komen de kinderen steeds vaker in aanraking met andere culturen. Vaker zijn op school kinderen te zien met een Turkse, Surinaamse, Antilliaanse, Chinese of Marokkaanse afkomst. Deze kinderen komen uit een andere cultuur, hebben een andere geloof of hebben een andere moedertaal. Hierdoor ervaren kinderen dat mensen van elkaar kunnen verschillen: *“dat mensen verschillende talen spreken, dat ze er anders uitzien, dat er andere (religieuze) feesten zijn, dat ze zich elkaar toe anders gedragen en dat er andere omgangsregels gelden voor de omgang tussen volwassenen en kinderen.”* (Dieleman & de Beer, 2010, p. 188).

¹² Vergelijk: Dieleman, A., & de Beer, F. (2010). *De eigen wereld van het kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho b.v., p. 104

Niet alleen door migratie komen de kinderen in aanraking met verschillende culturen. Ook door het gebruik van ICT en de sociale media zien zij dat er een culturele verscheidenheid bestaat.

Op school mogen deze verschillen niet worden genegeerd. De school moet er open mee omgaan en de kinderen leren open te staan voor de verschillende culturen. De kinderen moeten zien dat andere culturen heel normaal zijn en dat je er respect voor moet hebben. Deze kinderen reageren soms anders dan Nederlandse kinderen vanwege hun cultuur als het over de ontvankelijkheid voor informatie, de beweegredenen waarom ze iets doen, de waarneming van anderen, het toeschrijven van oorzaken aan het eigen en andermans gedrag en de beleving van zichzelf, anderen en de sociale situatie waarin men verkeert gaat. Hiermee moeten kinderen en leerkrachten rekening houden. Voor migratiekinderen is het moeilijk op school. Zij zijn bezig met het leren lezen, schrijven en rekenen en moeten ook proberen de cultuur te begrijpen en met elkaar leren omgaan. Alle partijen moeten respect voor de cultuur van de ander hebben, zonder voorbehouden op de ander afgaan en gevoelig zijn voor de normen en waarden van de ander.

2.1.2.3 Hoofdaspecten van taalverwervingsprocessen

Elk kind leert in de loop van de eerste jaren een taal, de zogenoemde eerste taal of moedertaal. Over het algemeen is te zeggen dat het kind totdat het naar de *Grundschule* gaat (met zes jaar) in staat is zich vloeiend in deze taal uit te drukken, dit wordt “*Erstspracherwerb*” (ESE) genoemd. De taalverwerving is op dit moment volledig gerealiseerd. Het kind leert later wel nog dingen, want een taalontwikkeling is nooit voltooid, maar er kan wel gezegd worden dat het kind tot en met zes jaar in staat is om zich taalkundig goed uit te drukken. Daarom is het verwerven en leren van de eerste taal de belangrijkste stap om een taal te beheersen. Als het kind vanaf de geboorte meer dan een taal leert is volgens Klein (1992) sprake van “*den Erstsprachen*”¹³. Het tijdstip waarop een taal geleerd wordt is van groot belang om later te kunnen zeggen of het kind een tweede taal verworven heeft (*Zeitspracherwerb*, ZSE) of een tweede eerste taal. Als het kind de eerste taal nog niet volledig verworven heeft en het begint een tweede taal te verwerven is er sprake van eerste taalverwerving. Als het kind de eerste taal volledig verworven heeft en begint met de verwerving van een nieuwe taal is sprake van tweede taalverwerving. Het is lastig om duidelijk te kunnen onderscheiden of hier sprake is van ESE of ZSE, omdat gekeken moet worden hoever de eerste taal al verworven is.

¹³ Vergelijk: Klein, W., *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. 3^e druk. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain, 1992, p. 15

Fasen van taalontwikkeling

Hieronder wordt een overzicht gegeven over de taalontwikkeling van kinderen tot en met twaalf jaar, uitgaande van de gemiddelde leeftijd waarop kinderen bepaalde taalvaardigheden moeten kunnen beheersen. Deze fasen verschillen van kind tot kind. Hoe de taalvaardigheden worden ontwikkeld is afhankelijk van het tempo waarop het kind leert en van de omgeving.

Fases	Leeftijd	Taalvaardigheden
De voortalige periode	0 - 8 maanden	Brabbel- of lalfase: Het kind doorloopt in het begin de fase van ongedifferentieerde motoriek (<i>schrei-periode</i>), ter oefening van de ademhaling, werking van de stembanden en werking van het aanzetstuk. Door huilen heeft het kind contact met de buitenwereld en communiceert zo met zijn ouders. Het kind maakt verschillende klanken met intonatie, ook onderscheid in volume en toonhoogte. De stem van de moeder wordt herkend en het kind oefent beheerste geluiden.
	Vanaf 8 - 12 maanden	Het kind is in staat geluiden uit de omgeving te selecteren en hoort de klank- en letterproducties van zijn verzorgers en probeert deze te imiteren. Af en toe maakt het kind 2-lettergreppige klanken. Simpele opdrachtjes kunnen uitgevoerd worden en gebaren worden op de juiste manier geïnterpreteerd en het juiste geluid wordt erbij gemaakt. Het kind gebruikt systematisch eerste woorden. De eigenlijke taalfase begint vanaf 12 maanden.
De vroegtaalige periode	Vanaf 12 - 18 maanden	<i>Éénwoord-fase:</i> Het kind gebruikt enkele woorden, die frasen of zinnen uitdrukken. Verschillende woordklassen worden gebruikt (Nomen <i>Ball</i> , Verben <i>haben</i> , Pronomen <i>da</i>). Een relatie wordt gelegd tussen een bepaalde klankgroep en een bepaald concept = begin symboolfunctie.
	Vanaf 18 - 24 maanden	<i>Tweewoord-fase:</i> Het kind kan tussen 18 en 24 maanden steeds meer klanken articuleren en produceert nu twee- of driewoordzinnen (<i>da Ball</i> , <i>Ball haben</i> , <i>Papa weg</i>). Het gebruikt nu ook werkwoorden die in de zin meestal in de <i>Grundform</i> aan het eind staan. Verder heeft het kind plezier om te spreken en nieuwe woorden te leren. Steeds komt de vraag "Is dat?" (isdat periode). Het kind spreekt steeds meer samenhangende woorden, maar heeft nog geen enkel begrip van taalregels. Vragen worden geformuleerd doordat een zinsmelodie geproduceerd wordt. Dit gebeurt met behulp van intonatie. De ouders weten soms alleen door de intonatie wat het kind bedoelt. De woordenschat bevat ca. 50 woorden, waarvan de meeste woorden naamwoorden zijn, ook enkelvoudige

		werkwoorden, vooral infinitieven en bijvoeglijke naamwoorden. ¹⁴
De differentiatiefase	2 - 4 jaar	<i>Meerwoord-fase:</i> Het kind wordt zich ervan bewust dat alles een naam heeft en gebruikt langere en complexere zinnen. De eerste drie-woordzinnen zijn vaak combinaties van twee twee-woordzinnen: 'Papa weg' en 'Papa Arbeit' wordt: 'Papa weg Arbeit'. De woordenschat explodeert van 50 naar 600 woorden. Het kind vraagt en vertelt veel, waardoor de grammatica steeds juister wordt. In deze fase leert het kind werkwoorden te vervoegen zoals 'Ich habe gespielt' of 'Ich bin gelaufen'. De eerste voornaamwoorden (ich, du, er) verschijnen. Het grammaticale Geschlecht (der, die, das) wordt met weinig fouten verworven. Verder leert het kind lidwoorden en voorzetsels (auf, unter, in) te gebruiken. De verwerving van Fallendungen verloopt langzaam en met veel afwijkingen. In het begin worden Nominativ en Akkusativ gebruikt. Het juiste gebruik van Dativ en Akkusativ is voor kinderen erg lastig. Het kind leert meervouds- en verledentijdsvormen te gebruiken, maar gebruikt deze nog niet zoals het moet. Weinige 'eindigingen' worden gebruikt (meervoudsvormen alleen met –s en –en, die Apfels; verledentijdsvormen van werkwoorden alleen met –te, er gehte).¹⁵ <i>"Taal wordt zo steeds meer een instrument om mee te denken, te leren en te fantaseren. Het kind gebruikt taal voor meer redenen. Om zijn eigen gedrag en dat van anderen te sturen of te beïnvloeden, om van te voren plannen te maken, om te anticiperen op wat er gaat gebeuren, om te vertellen over dingen die zijn gebeurd en om een fantasiewereld te scheppen."</i>¹⁶
	4 - 5 jaar	Ongeveer op vierjarige leeftijd heeft het kind de grondstructuren van de moedertaal verworven en beheerst nu zijn eerste taal. Het kind is in staat om complexe zinnen te vormen, waarbij het af en toe onzeker kan zijn wat de juiste opbouw van de zin betreft. De woordenschat heeft zich verder ontwikkeld en het kind heeft nu ook toegang tot abstracte woorden en kan deze op de juiste manier toepassen. Aan het eind van het 5 ^{de} levensjaar worden alle klanken op de juiste manier gebruikt en de regels van de grammatica worden beheerst. Het kind kan zich gedifferentieerd uitdrukken.
	6 - 9 jaar	De woordenschat wordt verder uitgebreid. De actieve woordenschat ligt tussen 3000 - 4000 woorden en de passieve

¹⁴ Vergelijk: Sagir, Mutulu, *Der Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund*, Examensarbeit, Universität Essen, <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/110192.html>, 2006, hoofdstuk 4.3.3

¹⁵ Vergelijk: Niedersächsisches Kultusministerium, *Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung – Entwurf zur Erprobung in den Pilotschulen*, Hannover, 2004, p. 17

¹⁶ <http://kindentaal.logopedie.nl/site/taalontwikkeling> (26.08.2014)

De voltooiingsfase		woordenschat tussen 6000 - 8000. Op deze leeftijd leert het kind zelf lezen. Hierdoor wordt de taal enorm ontwikkeld. Op school is het kind nu expliciet bezig met het taalleren en taalonderwijs. Het kind kan nu sterke werkwoorden vervoegen. De zinnen worden langer en samengesteld. Metalinguïstische vaardigheden worden ontwikkeld. Het kind reflecteert op zijn taal en gebruikt grammaticale regels. Het kan duidelijk maken waarom een zin goed is of waarom niet.
	9 - 12 jaar	Het kind weet hoe het taal moet inzetten. Het kan zich in de gevoelens van een ander verplaatsen (theory of mind) en kan gesprekken voeren in een sociale situatie (geslacht, leeftijd, beroep en scholing) en de context (plaats, tijd en wijze van communicatie). Grammaticale structuren worden beheerst en het kind heeft geleerd teksten te begrijpen, te vertellen en te luisteren. Het kind kan de taal op de juiste manier gebruiken en inzetten. <i>“Naast middel tot communicatie gebruikt het taal ook als middel om zijn fantasie of creativiteit uit te drukken, bijvoorbeeld in gedichten.”</i> ¹⁷ De woordenschat wordt verder uitgebreid. Vooral door te lezen over een onderwerp dat het kind interessant vindt leert het de meeste nieuwe woorden. Het leert 1700 – 3000 nieuwe woorden per jaar bij.

2.1.2.4 Tweede taalverwerving (Zweitspracherwerb)

Zoals in paragraaf 2.1.1 beschreven, noemt men de verwerving van een nieuwe taal later dan drie jaar successieve taalverwerving of *Zweitspracherwerb* (ZSE). Deze vorm van tweede taalverwerving met betrekking tot migratiekinderen ligt ten grondslag aan dit onderzoek. Het kind leert tussen het derde levensjaar en het begin van de puberteit op ongeveer tienjarige leeftijd twee talen, waarbij de eerste taal nog niet volledig is ontwikkeld. Volgens Klein (1992) is het moeilijk om een juiste scheiding te maken tussen ESE en ZSE, omdat de ZSE kan beginnen als de ESE nog niet beëindigd is. In het volgende hoofdstuk wordt het begrip *Zweitspracherwerb* gehanteerd voor kinderen die vanaf drie jaar een tweede taal leren zonder de eerste taal volledig te beheersen. Er wordt onderscheid gemaakt of de taal door onderwijs (*gesteuerter ZSE*) of zonder onderwijs (*ungesteuerter ZSE*) geleerd wordt.

Onbestuurde tweetaalverwerving (Ungesteuerter ZSE)

Er is sprake van *ungesteuertem ZSE*, als een tweede taal zonder invloed van externe factoren, maar in de alledaagse communicatie geleerd wordt. Ook bij *ungesteuertem ZSE* bestaan er verschillende vormen. Een voorbeeld is een Turkse migrant die naar Duitsland komt om daar te werken. Hij moet de Duitse taal wel leren om op zijn werkplaats te kunnen functioneren, maar hij heeft niet veel contact met de sociale omgeving. Hij zoekt juist het contact met andere mensen uit Turkije en leert zo de Duitse taal langzamer als iemand die naar een ander land gaat met de intentie daar te leven en die niemand heeft met wie hij in

¹⁷ http://www.prodiagnostiek.be/spraak-taal/st_theorie_relevante_ontwikkelingsaspecten_de_taalontwikkeling_voltooiingsfase_vijf_jaar_en_ouder.php (03.12.2014)

zijn landstaal kan spreken. De alledaagse communicatie kan door verschillende middelen gebeuren en verschillend intensief zijn. Bij een kind dat in een Turks gezin opgroeit en door de buitenwereld in aanraking komt met de Duitse taal vindt de alledaagse communicatie non-verbaal plaats, omdat het kind nog geen andere mogelijkheid heeft om met de omgeving te communiceren. De lerende heeft twee opdrachten binnen de alledaagse communicatie:

- De *Kommunikationsaufgabe*: Het doel is hier de omringende omgeving te begrijpen, zodat interactie mogelijk wordt.
- De *Lernaufgabe*: Het kind past zich hierbij aan de sociale omgeving aan door de taal te leren en zijn woordenschat uit te breiden.

Deze twee opdrachten zijn verbonden, maar er mag geen verwisseling ontstaan, want “*die Ausbildung einer festen Lernervarietät und ihre optimale Nutzung erleichtern die Kommunikation [...]. Die Lernaufgabe, also die Notwendigkeit, das Vorhandene zu verlassen, es zu verbessern und zu reorganisieren, ist ein dynamischer Faktor: Er treibt den Erwerbsprozeß voran.*” (Klein, 1992, p. 29)

In het geval van *ungesteuertem ZSE* kan het gebeuren dat de spreker, als hij bepaalde woorden of zinconstructies of het gebruik daarvan niet weet, deze dingen gaat omschrijven. Dit wordt *Vermeidungsstrategie* of *avoidance strategies*¹⁸ genoemd. De spreker gebruikt hier een gebruiksstrategie en geen verwervingsstrategie. Hij probeert niet het verwervingsproces te versnellen. Deze strategie is remmend voor het verwerven van de nieuwe taal. Hierdoor wordt ook duidelijk dat bij de *ungesteuerte ZSE* de nadruk niet op het verwerven van de taal zelf ligt, maar op het gebruik van de taal. Het maakt niet uit of de taal formeel juist ingezet wordt (juiste grammatica) als de tegenpersoon maar begrijpt wat de bedoeling is van het gesprokene. Klein (1992, p. 29) noemt dit “[...] *die geringe Fokussierung auf die Sprache selbst.*”

Bestuurde tweetalverwerving (Gesteuerter ZSE)

Het verschil tussen de *gesteuertem ZSE* en de *ungesteuertem ZSE* is, dat de *gesteuerde ZSE* systematisch en intentioneel is en niet zoals bij de *ungesteuerte ZSE* ongestructureerd en op een natuurlijke wijze gebeurt. Twee begrippen spelen een belangrijke rol bij de *gesteuerde ZSE*: de vreemde taal (*Fremdsprache*) en de tweede taal (*Zweitsprache*). De vreemde taal is een product, dat op school geleerd wordt en die buiten de school niet gebruikt wordt. “*An example of sequential childhood bilingualism is when a child learns one language in the home, then goes to a nursery or elementary school and learns a second language.*” (Baker, 2006, p. 97) De tweede taal is een taal, die naast de eerste taal als communicatiemiddel in het dagelijkse leven gebruikt wordt. Het is moeilijk om een afbakening hiertussen te maken.

¹⁸ Vergelijk: Klein, W., *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. 3^e druk. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain, 1992, p. 29

De volgende paragraaf is op de tweede taal gericht omdat de term *Zweitsprache* ook het verwerven van een vreemde taal inhoudt. De verschillende vormen van bilingualisme zijn in paragraaf 2.1.1 beschreven en daarom zullen deze hier niet verder uitgewerkt worden.

Zes hoofdaspecten van tweede taalverwerving

In dit gedeelte wordt verder ingaan op de zes hoofdaspecten van de *Zweitspracherwerb*. Drie componenten spelen een fundamentele rol: **Antrieb, Sprachvermögen en Zugang zur Sprache**. Het kind moet een aanleiding hebben om een nieuwe taal te willen leren. Dit wordt volgens Klein (1992) omschreven als *Antrieb*. Maar deze *Antrieb* is niet genoeg om een nieuwe taal te verwerven. Het kind moet ook in staat zijn om een nieuwe taal te kunnen verwerven. Het moet de vaardigheid hebben om taal te kunnen verwerken, taalkundige uitingen te vormen, te begrijpen en dit indien nodig te leren.¹⁹ Dit wordt *Sprachvermögen* genoemd. De derde component die noodzakelijk is, is de toegang tot de taal. Dit noemt Klein (1992) de *Zugang zur Sprache*. Alle drie factoren kunnen verschillend geprononceerd zijn, zodat men niet van een evenwichtige verdeling kan spreken, maar deze drie componenten moeten aanwezig zijn om een taal te leren. Het taalverwervingsproces is gekenmerkt door een bepaalde structuur, de **Struktur des Verlaufs**. Onafhankelijk van de *Verlaufsstruktur* kan het proces snel of langzaam verlopen. Dit bepaalt het **Tempo** van de ZSE. Uiteindelijk houdt het taalverwervingsproces op, zodat men van een zogenoemde **Endzustand** kan spreken.

De *Zweitspracherwerb* is gebaseerd op de opleiding van de te leren talen. Dat is de moedertaal (eerste taal L1) en de tweede taal (binnen dit onderzoek is de tweede taal Duits L2). Het is belangrijk dat het kind in beide talen L1 en L2 goed opgeleid wordt. Deze twee talen hebben misschien niet veel overeenkomsten wat grammatica en zinsstructuur betreft, maar het kind fundeert L2 op hetgeen hij binnen L1 geleerd heeft.

Het succes van de ZSE is afhankelijk van interne en externe factoren.

De **Antrieb** wordt bepaald door sociale- en schoolse integratie, door communicatieve behoeftes en noodzakelijkheden, door manier van verblijven in Duitsland en houding tot de cultuur en door de opvoeding binnen de familie, maar ook binnen de onderwijsinstellingen. De belangrijkste factoren voor migratiekinderen in Duitsland om de Duitse taal te leren zijn:²⁰

- a) Houding tot doeltaal (Duits)
- b) Houding tot de Duitstalige omgeving en tot de Duitse school
- c) Houding tot moedertaal en tot meertaligheid

¹⁹ Vergelijk: Klein, W., *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. 3^e druk. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain, 1992, p. 43

²⁰ Vergelijk: Rösch, H., Ahrens, R., Dirim, İ., Piepho, H.-E., Röhner-Münch, K., Tschachmann, U., *Deutsch als Zweitsprache – Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*, Schroedel Verlag, Braunschweig, 2004, p. 14

De **Zugang zur Sprache** is de mogelijkheid om de taal te verwerken en deze toe te passen. Een taal kan wel elke dag gehoord worden, maar daardoor hoeft de taal nog niet helemaal geleerd te worden. Het herkennen van de fonemen zal wel lukken, maar het kan zijn dat er geen woorden onderscheiden of toegepast worden. De mogelijkheid om de taal te verwerken moet aanwezig zijn. Er bestaan twee essentiële componenten die hiervoor belangrijk zijn:

a) Input

Het kind moet input krijgen door iemand die de taal beheerst. *“Children need to have language input in variety of situations from people that matters to them, there has to be a ‘linguistic soundscape’.”* (Bangma & Riemersma, 2011, p. 56). Door met mensen uit de omgeving actief te spreken krijgt het kind genoeg input van de omgeving om te leren dat bepaalde dingen een naam of een betekenis hebben en hij breidt zo zijn woordenschat uit. Alleen het gesproken woord is niet genoeg. De woorden moeten in een context aangeleerd worden. Klein (1992) spreekt hier van een *Parallelinformation*. Als het kind ziet wie spreekt, over wat de spreker spreekt en welke gebaren de spreker erbij doet, kan het kind de woorden in de juiste context zien. De spreker wijst bijvoorbeeld naar een auto toe en zegt erbij *‘auto’*. Het kind denkt dan: het woord voor dit ding moet *‘auto’* zijn.

b) Möglichkeit zur Kommunikation

Het kind moet de mogelijkheid hebben om in de taal te kunnen communiceren. Door communicatie kan het toepassen wat hij tot nu toe geleerd heeft. Het kind moet begrijpen wat de spreker hem wil medelen en moet zich zelf uiten in de andere taal doen.

Verder zijn de woonomgeving, de schoolse omgeving, de vrijetijdsmogelijkheden, zoals het gebruik van media belangrijk voor het kind. Als de omgeving van het kind in de tweede taal spreekt leert het de taal sneller.

Het **Tempo des Verlaufs** is afhankelijk van de twee externe factoren *Antrieb* en *Zugang zur Sprache*. Bij elk kind varieert het tempo waarop het leert. De ene leert sneller dan de ander. Het taalverwervingsproces verloopt sneller, als de communicatieve behoeftes groot zijn. Als de communicatieve behoeftes en de input niet genoeg zijn dan is duidelijk dat het taalverwervingsproces langzamer verloopt. *“Denn erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten bedeuten nicht nur sprachliches Training, sondern können auch das emotionale Verhältnis der Kinder zu ihrer Zweitsprache positiv beeinflussen.”* (Rösch, 2004, p. 15)

Daar komt nog eens bij, dat geheugenproblemen de taalverwerving kan remmen. Kinderen leren een taal sneller dan volwassenen. Hun motivatie en vermogen tot taalverwerving is hoger, zodat zij sneller een nieuwe taal kunnen verwerven. *Antrieb* en *Zugang zur Sprache* zijn bepalende factoren voor het *Tempo des Verlaufs*, maar deze twee factoren kunnen tijdens het taalverwervingsproces veranderen en niet meer zo sterk aanwezig zijn of juist

versterken. Deze factoren bepalen hoe snel een taal geleerd wordt en hoe snel de *Endzustand* bereikt wordt.

Het ***Sprachvermögen*** bepaalt het talent en het vermogen om een taal te leren. De mens is vanaf de geboorte in staat om een taal te leren, anders zou hij niet zijn eerste taal kunnen verwerven. Dit vermogen relateert zich aan het beschikbare weten over taal/talen en is afhankelijk van de biografie van degene die de taal leert. Bij het *Sprachvermögen* is het belangrijk in hoeverre de eerste taal aangeleerd is. Als L1 volledig is aangeleerd kan het kind bij het verwerven van L2 op de grammatica en structuren van L1 teruggrijpen en verbanden leggen. Verder is de leeftijd waarop het kind met L2 voor het eerst kennis maakt belangrijk, want als het kind iets ouder is kan het op taalverwervingservaringen terug grijpen, die het misschien al opgedaan heeft.

Het kind moet in staat zijn om een taal te verwerken, wat afhankelijk is van twee punten:

a) *Biologische Determination*

Biologische determinaties zijn in eerste instantie de perifere organen, zoals het articulatiestelsel vanaf het strottenhoofd tot de lippen en de oren. Verder zijn aspecten van het centrale zenuwstelsel, zoals perceptie, geheugen en cognitieve functies van belang.

b) *Verfügbares Wissen*

Taalkundige kennis, maar ook niet taalkundige kennis over de nieuwe taal is belangrijk voor het verstaan van wat in de taal gezegd wordt en deze taal te kunnen produceren. Om in een bepaalde situatie een uitspraak te kunnen verstaan moet het kind in staat zijn de situatie te analyseren naar fonologie, morfologie, syntaxis en semantiek. Maar dit is niet genoeg om de hele situatie te kunnen begrijpen. Het is verder noodzakelijk dat het kind begrip heeft van de situatie waarin hij zich bevindt, wie er spreekt en hoe de context eruit ziet.

De ***Struktur des Verlaufs*** wordt door twee aspecten beïnvloed, door de *Synchronisierung* en de *Variabilität*.

a) *Synchronisierung*

Om de Duitse taal te kunnen beheersen moet het kind de volgende taalkundige componenten verwerven: 1. Fonologie, 2. Morfologie, 3. Syntaxis en 4. Semantiek.

Tussen deze componenten wordt in de wetenschap een scheiding gemaakt, maar de componenten hangen allemaal samen. Het kind kan geen morfologische kennis verwerven zonder bepaalde dingen uit de fonologie te weten. Hierbij ontstaat het probleem hoe het kind het verwerven van de verschillende taalkundige componenten synchroniseert.

De *Struktur des Verlaufs* is moeilijk te beschrijven, omdat alle componenten in elkaar overlopen en niet duidelijk van elkaar gescheiden kunnen worden. Door onderzoek heeft men vastgelegd in welke volgorde bepaalde vormen optreden. Deze volgorde

komt meestal overeen met het ZSE van het kind, maar er kunnen ook afwijkingen optreden, want het taalverwervingsproces verschilt bij elk kind.

b) Variabilität

De *Variabilität* beschrijft het verloop van het leren. Rösch (2004) heeft in het boek *Deutsch als Zweitsprache* beschreven hoe de *Erwerbsphasen* bij kinderen met Duits als tweede taal eruit zien. De beschrijving van de *Erwerbsphasen* zijn te vinden in bijlage 2.

Volgens Klein (1992, p. 60) verloopt het taalverwervingsproces bij ESE en ZSE gelijk: *“Von hier aus erledigen sich auch die Fragen, ob Erst- und Zweitspracherwerb gleich sind oder ob gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb gleich sind. Sie folgen denselben Gesetzmäßigkeiten; aber die konkrete Faktorenkonstellation, die sie in bestimmen, kann sehr verschieden sein, und verschieden sind demnach Verlaufsstruktur, Tempo und Endzustand.”*

Als **Endzustand** wordt de fase omschreven waarin het kind een taal volledig beheerst. Hierbij is te zien dat niemand een taal volledig beheerst. Het kan zelfs gebeuren dat een kind dat Duits als tweede taal geleerd heeft de taal in de *Endzustand* beter beheerst dan iemand die Duits als moedertaal heeft. Normaal is, dat het ZSE niet zo ver ontwikkeld wordt. De motivatie van het kind gaat naar beneden als het kind het gevoel heeft de taal op een voldoende niveau te beheersen en de ontwikkeling houdt op.

Terugblik

In dit gedeelte is nader ingegaan op de taalverwerving. De mogelijkheid om taal te kunnen verwerven is in elk kind vanaf de geboorte aanwezig. Bepaalde factoren zijn noodzakelijk om taal ook te kunnen verwerven. De voorwaarden voor taalverwerving zijn duidelijk gemaakt op basis van de *Sprachenbaum*. Het belangrijkste criteria om een taal te kunnen verwerven is de mogelijkheid om te communiceren. Als niemand aanwezig is met gesproken kan worden dan kan de taal niet ontwikkeld worden.

Vervolgens zijn de hoofdaspecten van taalverwervingsprocessen beschreven. Er bestaan verschillende processen om een taal te kunnen verwerven. Het is lastig om te kunnen zeggen welke vorm van taalverwerving van toepassing is voor dit onderzoek. Er wordt van uitgegaan dat er sprake is van een *Zweitspracherwerb* van kinderen.

Verder is een overzicht van de fasen van taalontwikkeling van 0 - 12 jaar gemaakt, uitgaande van de gemiddelde leeftijd waarop kinderen bepaalde taalvaardigheden moeten kunnen beheersen. Als het kind bezig is met het verwerven van alleen één taal kan men zeggen, dat de taal rond 6 jaar volledig is verworven.

In het volgende deel staat een overzicht over de *ungesteuerte ZSE* en de *gesteuerte ZSE*. Bij *gesteuerte ZSE* wordt onderscheid gemaakt tussen de tweede en vreemde taal en de

subfactoren daarvan. De alledaagse communicatie is van groot belang voor de *ungesteuerte ZSE*.

In de laatste paragraaf werden de *sechs Grundgrößen des Zweitspracherwerbs* omschreven. De componenten *Antrieb*, *Sprachvermögen* en *Zugang zu Sprache* spelen hierbij een fundamentele rol. Het proces zelf wordt gekenmerkt door de *Struktur des Verlaufs*, het *Tempo des Verlaufs* en de *Endzustand*. Als de *Endzustand* bereikt is, is het taalverwervingsproces afgesloten.

Resumerend valt te zeggen, dat er een aantal aspecten bestaan hoe een taal geleerd werd en dat het taalverwervingsproces afhankelijk is van bepaalde factoren. Een ander essentieel deel is de ontwikkelingspsychologie en haar inzichten en benaderingen van meertalig onderwijs en opvoeding. In de volgende paragraaf wordt gedetailleerd ingezoomt op de ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen.

2.1.3 Ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen

In dit hoofdstuk worden de ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen beschreven. Ontwikkeling is een onomkeerbaar dynamisch proces, dat gebaseerd is op individuele groei, rijping en leren, waardoor telkens een grotere differentiatie van gedragingen en functiemogelijkheden ontstaat. De ontwikkelingspsychologie is een wetenschap die zich bezig houdt met de vraag hoe het gedrag van kinderen door groei en verandering in hun intellectuele vermogens beïnvloed wordt. “*Het vakgebied omvat de cognitieve, de fysieke en de sociale en de persoonlijkheidsontwikkeling van alle leeftijden [...].*” (Feldman, 2009, p.19) Alle vakgebieden van de ontwikkelingspsychologie worden beïnvloed door de omgeving, maar ook door de ervaringen, die de mens heeft doorgemaakt. Er bestaan veel verschillende ontwikkelingspsychologische visies en theorieën. Voor dit onderzoek wordt de theorie over de ontwikkeling beschreven bepaald door ervaringen van buitenaf (Behaviorisme) en de theorie over de cognitieve ontwikkeling. Verder wordt ingegaan op drie cognitieve theorieën: ‘*The Balance Theory*’, ‘*The Iceberg Theory*’ en ‘*The Threshold Theory*’.

2.1.3.1 Behaviorisme

Het *Behaviorisme* gaat ervan uit dat de ontwikkeling van het kind vooral door ervaringen van buitenaf beïnvloed wordt. Dat betekent dat niet gekeken wordt naar hoe het kind er van binnen uitziet, maar door welke factoren het kind van buitenaf gestimuleerd wordt om zich te ontwikkelen. Als bekend is welke factoren invloed hebben op de ontwikkeling kan voorspeld worden hoe het kind reageert. Volgens het *Behaviorisme* verloopt taalverwerving volgens de wetten van bekrachtiging en conditionering. Er is sprake van conditionering

wanneer een mens op een bepaalde manier leert reageren op een stimulus, die die respons normaal gesproken niet uitlokt.

In de eerste fase van taalontwikkeling van kinderen imiteert het kind zijn verzorgers. Het spreekt woorden na die het hoort en kijkt hoe de omgeving erop reageert. Als de reactie positief is, dan heeft het kind in het vervolg meer motivatie om meer en meer woorden te spreken. Kinderen leren doordat ze beloond worden als ze geluiden maken die in de buurt komen van spraak. Het kind associeert positieve of negatieve reacties voor zijn handelen. Dit wordt volgens Skinner (1904-1990) de operante (instrumentele) conditionering genoemd. *“Operante conditionering is een vorm van leren waarbij een vrijwillige respons versterkt of verzwakt wordt, doordat de respons wordt geassocieerd met positieve of negatieve consequenties.”* (Feldman, 2009, p. 27)

Chomsky (1957) is met de opvatting die Skinner heeft niet tevreden. Hij zegt, dat de theorie van Skinner in de basis wel mooi is, maar dat deze niet toe te passen is op het taalkundig gebied. Chomsky is van mening, dat er een genetisch bepaald, aangeboren mechanisme bestaat dat de ontwikkeling van taal aanstuurt. Deze visie wordt de *nativistische benadering* genoemd. Mensen hebben een aangeboren vermogen om taal te leren. Ten grondslag aan deze theorie ligt dat alle talen in de wereld eenzelfde onderliggende structuur hebben, die Chomsky universele grammatica noemt.²¹

Er bestaat een taalverwervingsmechanisme (LAD – language acquisition device), dat:

- a) *artspezifisch* is: de mens differentiëert zich door de LAD van andere primaten.
- b) specifiek voor het talige leren is: de taalverwerving is verschillend van het verwerven van gedragsvormen of wetensstelsels.
- c) de eigenschappen van grammatica voorstructureert: structurele eigenschappen van grammatica zijn aangeboren en moeten niet verworven worden. De LAD is de basis van taalverwerving.

Of de LAD invloed heeft op de ZSE is nog niet bekend. Ook Chomsky gaat hier niet nader op in.²²

2.1.3.2 Cognitieve ontwikkeling

De theorie die Piaget (1896-1980) heeft ontwikkeld gaat over de opeenvolgende manieren van denken van kinderen. Het cognitivisme defineert cognitieve activiteiten als activiteiten die het individu zelf pleegt. Hierbij wordt gekeken hoe het individu zijn eigen denken ontwikkelt. Het kind leert door interactie met zijn omgeving. Elk kind is nieuwsgierig en pakt voorwerpen, stopt deze in de mond, bekijkt ze of slaat ze tegen elkaar. Door deze proeven

²¹ Vergelijk: Feldman, R. S., *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Benelux BV, 2009, p. 195-196

²² Vergelijk: Klein, W., *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. 3^e druk. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain, 1992, p. 20

leert het kind nieuwe dingen over deze voorwerpen. Elk kind wordt geboren met de neiging tot adaptatie: aanpassing aan de omgeving. Adaptatie bestaat uit twee belangrijke processen: assimilatie en accommodatie. Assimilatie is de aanpassing van het denkschema van het kind. Als een kind bijvoorbeeld in een nieuwe situatie komt en met zijn bestaande vaardigheden niet verder kan moet het zijn denkschema veranderen en aanpassen. Accommodatie is de uitbreiding van het denkschema. Het kind heeft een bepaald schema in zijn hoofd hoe het met de situatie moet omgaan, maar de situatie is niet zoals altijd. In deze situatie moet het kind bestaande vaardigheden of kennis uitbreiden en aan nieuwe kennis aanpassen.

Volgens Piaget doorlopen alle kinderen geleidelijk in een vaste volgorde een aantal cognitieve ontwikkelingsstadia.

1. Sensomotorische periode (0-2 jaar):
Motorische reacties worden naar aanleiding van sensorische indrukken ontwikkeld.
2. Preoperationele periode (2 – 7 jaar):
Het kind ontwikkelt zowel het spreken als verfijning van de motoriek. Een kind in deze leeftijd gebruikt taal om objecten met beelden en woorden te presenteren. Het kind leert dat het een eigen persoon is. In het begin van deze fase is het kind egocentrisch, maar rond het zevende jaar verandert het denken van het kind en het wordt minder egocentrisch en is in staat om logisch en systematisch te denken.
3. Concreet – operationele periode (7 – 11 jaar):
Het kind is nu minder egocentrisch en ontwikkelt logica. Verschillende kanten van een situatie worden bekeken.
4. Formeel – operationele periode (vanaf 11 jaar):
Het denken komt los van het concrete. Het kind is in staat zonder concreet materiaal, abstracte problemen op te lossen.

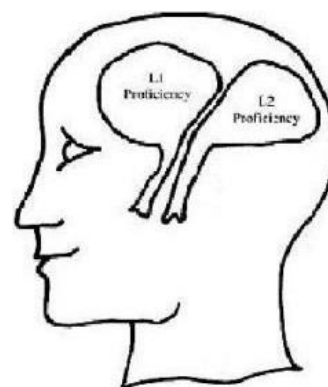
Piagets theorie is fundamenteel voor de taal- en denkontwikkeling van het kind, maar toch brengen wetenschappers kritiek aan op deze theorie. De verschillende fasen moeten volgens Piaget afgesloten zijn om naar de volgende fase te kunnen. Hiermee zijn niet alle wetenschappers het eens. Ze zeggen dat de fasen ook kunnen overlappen en dat de volgende fase kan beginnen als de voorafgaande nog niet afgesloten is. Bangma en Riemersma (2011) citeren in *'Multilingual Early Language Transmission (MELT)'* de volgende uitspraak van Wardsworth (1979): *"In Piaget's view, children learn to talk naturally when they are ready without any deliberate teaching by adults."* Dit betekent dat de cognitieve ontwikkeling ook het taalverwervingsproces bevordert. Het maakt niet uit hoe snel een kind leert. Bij monolingual- en bilingual opgroeiende kinderen is er geen verschil te zien in het taalverwervingsproces. Zoals Bangma en Riemersma aangeven, is er geen verschil onderzocht tussen monolinguale en bilinguale kinderen wat betreft het taalverwervingsproces. Verder geven zij aan, dat voor het verwerven van een of meerdere

talen de interactie met de omgeving belangrijk is, zodat het kind de talen ook kan gebruiken en genoeg input krijgt om de woordenschat te verbreden. Dit komt overeen met het behavioristische gedachte en is een tweede belangrijke theorie binnen het taalverwervingsproces.

In 2.1.1 en 2.1.2 is dieper ingegaan op de verschillende vormen van meertaligheid en het taalverwervingsproces. Hierbij lag het accent op de zes hoofdaspecten van tweede taalverwerving. In de volgende paragraaf wordt aandacht gelegd op verschillende theorieën, die volgens de cognitiewetenschap een centrale rol spelen tijdens het taalverwervingsproces.

2.1.3.3 [The Balance Theory](#)

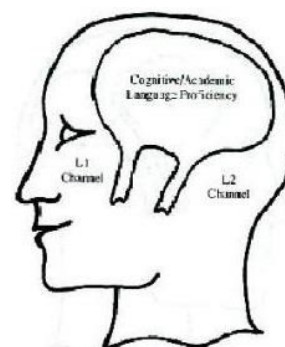
De eerste theorie over het tweetalige verwervingsproces is *the Balance Theory*. Deze naïeve theorie over bilingualisme zegt, dat de twee talen in gelijke mate, in ‘*balance*’, in de hersenen bestaan. Men was van mening, dat kinderen die tweetalig opgroeien een lager IQ hebben dan eentalige kinderen. Het antwoord waarom dat zo zal zijn levert *the Balance Theory*. De hersenfunctie is gelimiteerd, omdat er ‘*two language balloons inside the head*’²³ zijn. De assumptie was, dat in de hersenen



Afbeelding 1: Separate underlying proficiency (SUP)

alleen ruimte is voor één taal, één ‘volle ballon’. Als er twee talen, twee ballonnen, ruimte moeten hebben zijn de ballonnen nog maar voor de helft vol. Er zijn wel twee talen, maar die twee talen zijn allebei niet goed ontwikkeld. “*As the second language balloon is pumped higher [...], so the first language balloon [...] diminishes in size, leading to confusion, frustration and failure.*” (Baker, 2006, p. 167). Wetenschappers waren van mening, dat twee talen een plaats hebben in het cognitieve systeem van kinderen en dat deze twee talen steeds met elkaar in conflict staan qua woordenschat, articulatie en kwaliteit van de taal.²⁴

Cummins heeft deze theorie in 1980 veranderd. Hij gaat er niet meer van uit dat er twee ballonnen in het hoofd zijn. Volgens hem zit er één ballon in ons hoofd. In deze ballon is een “*common underlying proficiency for the language acquisition and development*” (Bangma & Riemersma, 2011, p. 59).



Afbeelding 2: Common underlying proficiency

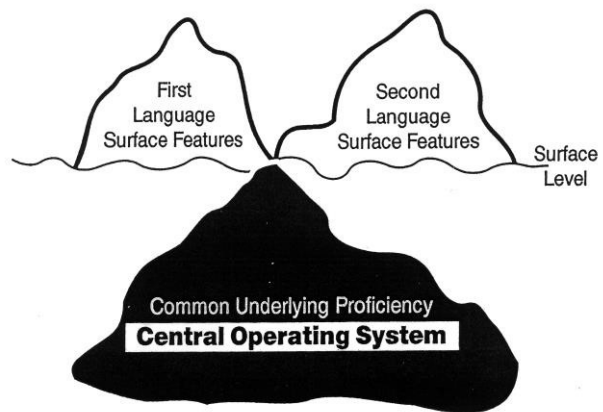
De volgende theorie is een vervolg op *the Balance Theory*.

²³ Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4^{de} editie. Bristol: Multilingual Matters LTD, 2006, p. 167

²⁴ Vergelijk: Bangma MSc, I., Riemersma, dr. A.M.J. (2011), *Multilingual Early Language Transmission (MELT): Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*. Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, 2011, p. 58

2.1.3.4 The Iceberg Theory

The Iceberg Theory heeft Cummins in het jaar 1980 ontwikkeld. Deze theorie wordt ook *the Common underlying Proficiency Model* genoemd en is een respons op *the Balance Theory*. Cummins is van mening dat de hersenen in staat zijn om meer dan een taal te kunnen beheersen. De talen zijn aan elkaar gekoppeld en er bestaat een gemeenschappelijk cognitief systeem dat beide talen beheerst. Dit systeem noemt Cummins '*central operating system*' en het systeem kan kennis verwerven dat in de ene of de andere taal gepresenteerd wordt en kan deze kennis gebruiken als het niveau van de taalbeheersing bij het kind hoog genoeg is. Als deze theorie grafisch wordt vastgelegd is te zien, dat er een ijsberg onder de oppervlakte ligt. Deze ijsberg is het centrale systeem om de talen te sturen. Boven de oppervlakte liggen twee ijsbergen. Deze ijsbergen staan voor twee verschillende talen. Deze talen ageren separaat, bijvoorbeeld tijdens het luisteren, spreken, lezen en schrijven.²⁵ "*Both languages operate through the same central processing system.*" (Baker, 2006, p. 169)



Afbeelding 3: Iceberg Model of Language Interdependence of Languages (Cummins, 1980)

Baker (2006) heeft het model samengevat in zes delen:

1. '*Same central engine*'.
2. Vermogen om meer dan één taal te beheersen.
3. Door beide talen worden nieuwe vaardigheden geleerd en de kennis van beide talen helpt om op school beter te leren.
4. De eerste taal moet goed ontwikkeld zijn om nieuwe denkschemata te kunnen verwerken.
5. Als de tweede taal niet goed ontwikkeld is kan het kind op school niet goed zijn best doen.
6. Cognitieve functies en *academic performance* kunnen negatief beïnvloed worden doordat één of meerdere talen niet goed functioneren.

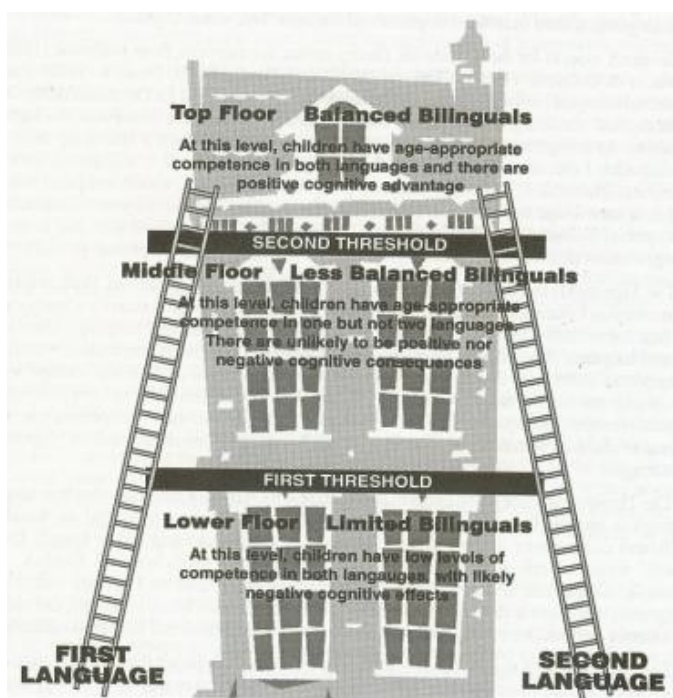
Baker geeft aan dat tweetalige opvoeding geen nadeel is voor kinderen. Hij zegt zelfs dat het een voordeel kan zijn als een kind tweetalig opgroeit. De cognitie van bilinguale kinderen is veel complexer dan van monolinguale kinderen en zo kunnen zij ingewikkelder schemata beter begrijpen. "*Thus varied languages can influence thought differently [...]. If this is so,*

²⁵ Vergelijk: Bangma MSc, I., Riemersma, dr. A.M.J. (2011), *Multilingual Early Language Transmission (MELT): Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*. Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, 2011, p. 59

second language learning may augment and enhance a person's understandings, views and ideas." (Baker, 2006, p. 170).

2.1.3.5 The Threshold Theory

The Threshold Theory probeert de samenhang tussen taalvaardigheid en cognitieve voor- en nadelen te verklaren. Ze vooronderstelt dat er een afhankelijkheid tussen cognitief-academische competentie en de taalcompetentie van beide talen bestaat. De *Threshold Hypothesis* geeft gedeeltelijk antwoord op de vraag over hoe de relatie tussen cognitie en de graad van tweetaligheid werkt. Cummins zegt, dat er drempels (*thresholds*) bestaan, die een tweetalig kind moet overschrijden, zodat de tweetaligheid positieve effecten heeft op de cognitief-academische competentie. De eerste drempel moet in beide talen overschreden worden. *"Each threshold is a level of language competence that has consequences for a child."* (Baker, 2006, p. 171)



1^e Drempel: Beide talen zijn nog niet goed ontwikkeld. Het kind moet deze drempel overschrijden als het geen negatieve effecten op de cognitieve ontwikkeling wil oplopen.

2^{de} Drempel: Het kind beheerst één taal om op school te kunnen volgen, maar de tweede taal is niet genoeg ontwikkeld om voordelen voor de cognitieve ontwikkeling te krijgen. Als het kind deze drempel bereikt heeft **kan** het kind positieve effecten van de bilingualiteit verkrijgen, maar *"there are children who may derive detrimental consequences from their bilingualism."* (Baker, 2006, p. 171)

3^{de} Drempel: Op de hoogste drempel is het kind als het beide talen op een goed en ongeveer gelijk niveau beheerst (balanced bilingual²⁶). Het kind verkrijgt nu cognitieve voordelen van de tweetaligheid.

The Threshold Theorie verklaart waarom kinderen die in hun tweede taal onderwijs krijgen (migratiekinderen) soms niet voldoende competentie in hun tweede taal ontwikkelen om te kunnen profiteren van deze vorm van tweetalig onderwijs. *"Their low level of proficiency in English, for example, limits their ability to cope with the curriculum."* (Baker, 2006, p. 173) Op

²⁶ Vergelijk: Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4^{de} editie. Bristol: Multilingual Matters LTD, 2006, p. 171

basis hiervan kan men zeggen, dat het belangrijk is kinderen met een andere eerste taal dan Duits te ondersteunen en ervoor te zorgen dat hun Duits op het niveau gesproken wordt waarvan ze voordelen voor de cognitieve ontwikkeling hebben.

Er zijn nog meer theorieën over de cognitieve ontwikkeling van meertalig opgroeiende kinderen maar voor dit onderzoek zijn deze theorieën niet van belang.

Terugblik

In dit gedeelte zijn de ontwikkelingspsychologische visies onderzocht, die invloed hebben op taalverwerving van kinderen. Hiervoor zijn het Behaviorisme en de theorie over de cognitieve ontwikkeling beschreven. Verder is op drie cognitieve theorieën over het taalverwervingsproces van tweetaligheid ingegaan.

Het Behaviorisme bestudeert de mens van buitenaf, kijkt naar de directe waarneembare feiten. Bij het Behaviorisme gaat het om imitatie. Het kind krijgt een stimulus van een verzorger en reageert hier op. Het imiteert de stimulus en kijkt welke reactie daaruit resulteert. De respons van de omgeving is van groot belang voor de ontwikkeling. Is de respons positief dan is de motivatie hoger, maar is de respons negatief dan heeft het kind geen motivatie om zich verder te ontwikkelen.

De theorie over de cognitieve ontwikkeling gaat over de ontwikkeling van het gedrag van kinderen. Hierbij is belangrijk dat het kind interactie heeft met zijn omgeving. Vanaf de geboorte heeft het kind de neiging zich aan te passen aan de omgeving. Piaget noemt dit adaptie, waarbij assimilatie en accommodatie belangrijke aspecten zijn. Het denkschema moet aangepast of uitgebreid worden als de situatie verandert. Verder gaat Piaget in zijn theorie uit van een aantal opeenvolgende stadia die doorlopen moeten worden voordat de cognitie volledig is ontwikkeld.

The Balance Theory is een naïeve en oude theorie over het cognitieve tweetalige verwervingsproces. Hierbij gaat men ervan uit dat twee talen in de hersenen separaat van elkaar bestaan. Er is geen interactie tussen de twee talen. Als de ene taal gebruikt wordt, dan heeft de andere taal niets te doen en andersom. Verder was men van mening dat de twee talen elkaar belemmeren en frustratie, vertwijfeling en mislukking het gevolg daarvan zijn.

Deze theorie is door Cummins als fout verklaard via *The Iceberg Theory*. Hij heeft door nieuwe onderzoeken uitgevonden, dat er een '*common underlying proficiency*' bestaat voor het verwerven en ontwikkelen van meer dan één taal. In een gemeenschappelijk systeem zijn alle talen gevestigd en profiteren van elkaar. Het denkvermogen ondervindt hiervan geen belemmering, maar om op school goed mee te kunnen komen en te presteren moeten beide talen evenredig goed ontwikkeld zijn.

The Threshold Theory geeft aan dat bilinguale kinderen cognitieve voordelen van hun bilingualiteit hebben als zij beide talen op één niveau beheersen die voor de leeftijd normaal is. De kinderen moeten drie drempels overschrijden om voordelen voor hun cognitief-academische ontwikkeling te hebben. Deze theorie beschrijft waarom migratiekinderen op school problemen hebben als zij met hun tweede taal op school moeten omgaan.

Samenvattend kan vastgesteld worden, dat er wel veel ontwikkelingspsychologische perspectieven en benaderingen in verband met meertaligheid onderzocht zijn, maar dat deze onderzoeken meestal gericht zijn op bilinguale opvoeding in het algemeen en niet specifiek voor migratiekinderen die in hun tweede taal op school moeten functioneren. Alleen *The Threshold Theory* gaat kort op dit aspect in.

“Due to immigration and globalisation the number of bi- and multilingual and bi- and multicultural individuals will only increase.” (Bangma & Riemersma, 2011, p. 60). Op basis van deze zin is te concluderen dat in de loop van de volgende jaren steeds meer onderzoeken de focus op bilingualisme als resultaat van migratie zullen richten.

In de volgende paragraaf worden de didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen in relatie met de onderzoeksvraag behandeld.

2.1.4 *Didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen*

In dit gedeelte worden de didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen beschreven. Hierbij wordt eerst ingegaan op de verschillende vormen van tweetalig onderwijs, *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*, maatregelen ter taalbevordering, didactische en methodische principes binnen DaZ.

Binnen het tweetalig onderwijs bestaan verschillende vormen hoe het tweetalig onderwijs op school geïmplementeerd wordt. Deze vormen worden kort beschreven en er wordt dieper ingaan op de *Mainstreaming/Submersion Education*, *Mainstreaming/Submersion Education with Withdrawal Classes* en de *Immersion Education*.

2.1.4.1 *Vormen van tweetalig onderwijs*

De term tweetalig onderwijs is eigenlijk vanzelfsprekend. Hiermee wordt onderwijs bedoeld dat in twee talen verzorgd wordt. De definitie lijkt enkelvoudig, maar als ernaar gekeken wordt wat tweetalig onderwijs inhoudt is dat niet meer zo gemakkelijk te beschrijven. Mackey (1970) heeft een gedetailleerde classificatie van tweetalig onderwijs beschreven, waarbij hij 90 verschillende patronen van bilinguaal onderwijs vastgesteld heeft.²⁷ Baker (2006) heeft van de 90 patronen 10 vormen van bilinguaal onderwijs vastgelegd. Voor dit

²⁷ Vergelijk: Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4^{de} editie. Bristol: Multilingual Matters LTD, 2006, p. 213

onderzoek is het belangrijk om twee onderscheiden te maken tussen “1) *education that uses and promotes two languages* and 2) *relatively monolingual education for language minority children*.” (Baker, 2006, p. 213). Voor beide vormen wordt de term ‘*biligual education*’ gebruikt. Het verschil tussen deze twee vormen is, dat bij de eerste vorm meer dan een taal als instructietaal gebruikt wordt en bij de tweede vorm de tweetaligheid ontstaat doordat er kinderen in de klas zijn die de overheersende taal als tweede taal geleerd hebben. Voor dit onderzoek is de tweede vorm van bilinguaal onderwijs belangrijk. Verder zijn van de 10 vormen van bilinguaal onderwijs de “*monolingual forms of Education for Bilinguals*” (Baker, 2006, p. 215) belangrijk voor dit onderzoek.

Voor het beschrijven van de vormen van bilingual onderwijs worden vaak de termen ‘*minority language*’ en ‘*majority language*’ gebruikt. De ‘*minority language*’ is de taal die een minder grote rol speelt in de maatschappij en die niet de overheersende taal is. De ‘*majority language*’ is de taal die dominant is in de maatschappij en de heersende taal in dit land is.

Type of Program	Typical Type of Child	Language of the Classroom	Societal and Educational Aim	Aim in language outcome
Mainstreaming/ Submersion (structured immersion)	Language minority	Majority language	Assimilation / Subtractive	Monolingualism in dominant language
Mainstreaming/ Submersion with Withdrawal Classes /Sheltered English / Content based ESL	Language minority	Majority language with “Pull-out” L2 lessons	Assimilation / Subtractive	Monolingualism in dominant language
Segregationist	Language minority	Minority Language (forced, no choice)	Apartheid	Monolingualism
Immersion ²⁸	Language majority	Bilingual, with initial emphasis on L2	Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism and Biliteracy

Tabel 2: Monolingual forms of Education for Bilinguals

Mainstreaming/Submersion Education

Het doel van *mainstreaming education* is de taal van de minderheid aan te passen aan de overheersende taal. *Submersion Education* bedoelt dat kinderen met een andere taal dan de overheersende taal op een gewone school gaan en daar de gewone les in de belangrijkste taal krijgen samen met kinderen die deze taal als moedertaal hebben. De kinderen krijgen les in hun tweede taal en hebben geen mogelijkheid of mogen niet hun moedertaal spreken. “*Stundents will either sink, struggle or swim.*” (Baker, 2006, p. 216) Vanwege deze uitspraak

²⁸ Strong form of bilingual education for bilingualism and biliteracy

wordt deze vorm van onderwijs ook '*sink or swim education*' genoemd. Sommige kinderen, waarbij het Duits al goed ontwikkeld is, kunnen met deze situatie goed omgaan en meedoen zoals de andere kinderen ook, maar bij de kinderen waar het Duits nog niet zo goed ontwikkeld is, zullen problemen optreden, die in vorm van een geringe achterstand te zien zijn of totale mislukking het resultaat is. Kinderen, die op school door hun tweede taal moeten leren, hebben meer stress dan anderen. Ze zijn meer druk met de vorm van de taal bezig dan dat ze de stof goed kunnen begrijpen. "*Stress, lack of self-confidence, 'opting-out', disaffection and alienation may occur.*" (Baker, 2006, p. 219) Deze vorm van onderwijs is niet de beste vorm, omdat veel te veel kinderen uitvallen, maar het is internationaal gezien de gebruikelijkste onderwijsvorm voor kinderen met migratieachtergrond.

Mainstreaming/Submersion Education with Withdrawal Classes

Ook bij deze onderwijsvorm gaan de kinderen naar een gewone school en volgen de lessen van de overheersende taal (Duits), maar daarnaast krijgen zij aparte lessen in Duits. In Duitsland is het vak '*Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*' in het curriculum geïntegreerd. Kinderen krijgen ondersteuning voor hun tweede taal om geen taalachterstand te krijgen. De kinderen hebben zo een betere kans om op school goed te kunnen blijven en te presteren en dat helpt hun om zelfvertrouwen op te bouwen.

Immersion Bilingual Education

De *Immersion Bilingual Education (IBE)* komt voort uit Canadese onderwijsexperimenten. In Nederland wordt dit onderwijs ook onderdompelingsonderwijs genoemd. Het doel is leerlingen volledig tweetalig te maken, zodat ze beide talen goed beheersen. Verder was ook het interculturele aspect een belangrijke factor om IBE in het Canadese schoollandschap te integreren. Dat betekent, dat de landstaal niet alleen onderwijstaal is, maar ook leeronderwerp. In de literatuur wordt ook van een taalbad gesproken. Het kind verblijft in een omgeving waar een vreemde taal gesproken wordt om de beheersing van de vreemde taal te verbeteren.

Er bestaan meerdere concepten binnen het IBE. Twee factoren zijn belangrijk binnen het IBE:

1) Leeftijd van het kind:

Early immersion: Het kind maakt in de *Kindergarten* (5 of 6 jaar) kennis met de tweede taal.

Middle or delayed immersion: Het kind maakt met 9 of 10 jaar kennis met de tweede taal.

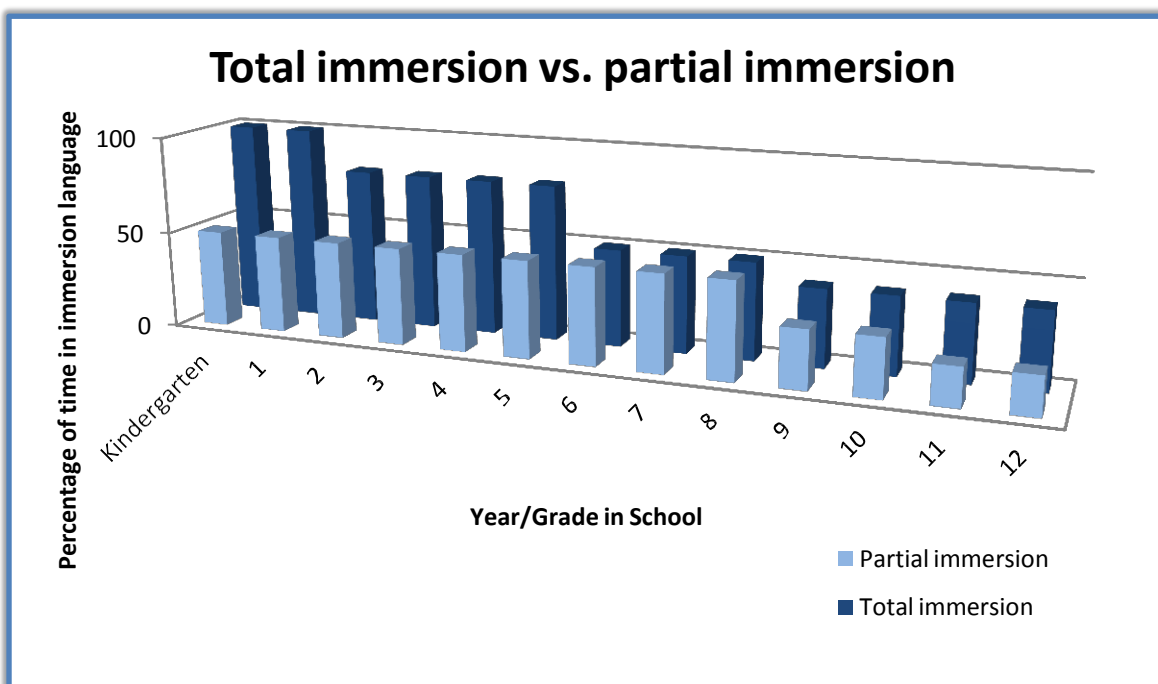
Late immersion: Het kind maakt tussen 11 en 14 jaar (als het naar de middelbare school gaat) kennis met de tweede taal.

2) Tijdspanne binnen IBE:

Total immersion: Bijna 100% van de lessen worden in de vreemde taal aangeboden. Na twee of drie jaar wordt dit percentage gereduceerd tot 80% per week en aan het eind van de schooltijd worden 50% van de lessen in de vreemde taal aangeboden.

Partial immersion: Ongeveer de helft van de lessen wordt in de vreemde taal aangeboden.

Als een kind een vreemde taal door *early immersion* leert gebeurt dit net zoals bij het verwerven van de moedertaal incidenteel en onbewust.²⁹ De focus ligt op het natuurlijke leren en er wordt weinig aandacht besteed aan zinsbouw en grammatica waar pas in de loop van de jaren het accent op gelegd wordt. IBE is een groot succes, omdat de kinderen niet gedwongen worden een nieuwe taal te leren.



Grafiek 1: Early total immersion vs. early partial immersion (Baker, 2006, p.245)

“By today, immersion schooling occurs internationally.” (Baker, 2006, p. 248). Steeds meer en meer landen hebben de *immersion bilingual education* in hun curriculum opgenomen, wat ervoor spreekt dat deze onderwijsvorm goede mogelijkheden biedt om meerdere talen te leren.

2.1.4.2 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Zoals bij de ‘*Mainstreaming/Submersion Education with Withdrawal Classes*’ beschreven is het vak ‘*Deutsch als Zweitsprache*’ in het curriculum opgenomen. In deze paragraaf wordt dieper op DaZ ingegaan en beschreven welke maatregelen ter taalbevordering binnen DaZ

²⁹ Vergelijk: Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4^{de} editie. Bristol: Multilingual Matters LTD, 2006, p. 247

vastgelegd zijn; didactische en methodische principes die voor het vak DaZ gelden zijn beschreven.

Taalbevorderingsmaatregelen

Kinderen die Duits als tweede taal hebben zijn steeds meer te vinden aan 'Regelschulen'. Leerkrachten moeten met deze kinderen leren om te gaan qua integratie en bevordering. De bevordering van spreek- en spraakcompetenties zal niet alleen plaats vinden binnen het vak Duits en de spraakbevorderingslessen, maar binnen elke les. *"Für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, die über unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, sind gemäß § 54a NSchG besondere Fördermaßnahmen zum Erwerb oder zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse einzurichten."*³⁰

§ 54 a Sprachfördermaßnahmen

(1) Schülerinnen und Schüler, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sollen besonderen Unterricht zum Erwerb der deutschen Sprache oder zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse erhalten.

(2) Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen, sind verpflichtet, im Jahr vor der Einschulung nach näherer Bestimmung durch das Kultusministerium an besonderen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen. Die Schule stellt bei den gemäß §64 Absatz 1 Satz 1 künftig schulpflichtigen Kindern fest, ob die Voraussetzungen des Satzes 1 vorliegen.³¹

Kinderen die Duits niet als thuistaal/moedertaal hebben kunnen zich meestal in het Duits niet zo uitdrukken dan kinderen die Duits als moedertaal hebben. De kennis over de Duitse taal is niet voldoende om succesvol aan de les deel te nemen. Ze lopen vaak een grote achterstand op en kunnen deze niet meer inhalen. §54 a van het 'Niedersächsische Schulgesetz' zegt dat deze kinderen bijzonder onderwijs zullen krijgen om de Duitse taal het beste te kunnen verwerven. Bijzondere bevorderingsmaatregelen zijn:³²

- Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung
- Sprachlernklassen
- Förderkurse "Deutsch als Zweitsprache"
- Förderunterricht
- Förderung nach genehmigtem Förderkonzept

Het is belangrijk voor kinderen om zo vroeg mogelijk taalbevordering te krijgen. Daarom zullen *Kindergarten* en *Grundschule* samenwerken. Kinderen die het volgend schooljaar naar school komen moeten een jaar van te voren aangemeld worden aan de *Grundschulen*. De

³⁰ <http://www.nibis.de/nli1/ikb/erlasse/SVBL%2009-05%2019.08-475.pdf> (09.09.2014)

³¹ http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/niedersachsen_recht.cgi?t=141025427571678061&sessionID=9801876322097822316&templateID=document&source=lawnavi&chosenIndex=Dummy_nv_6&xid=173129,60 (09.09.2014)

³² Een overzicht over de taalbevorderingsmaatregelen is in bijlage 3 te vinden

Grundschule moet nu bij deze kinderen de ‘*Sprachstand*’ vastleggen en op basis daarvan wordt bepaald of de kinderen ‘*Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung*’ zullen krijgen. Als er kinderen zijn die een bepaalde bevordering nodig hebben werken *Kindergarten* en *Grundschule* een plan uit hoe, wat, waar en wanneer de bevordering plaats zal vinden. De voorwaarden voor deze maatregelen zijn aan de verschillende scholen heel verschillend; daarom is er geen richtlijn vastgelegd hoe de bevordering uit zal zien. De taalbevordering voordat de kinderen naar school gaan duurt een half jaar. Aan het eind van dit half jaar wordt nog een keer de ‘*Sprachstand*’ van de kinderen gemeten en gekeken of een voortdurende bevordering binnen de *Grundschule* noodzakelijk is. In bijlage 4 is in een tabel duidelijk gemaakt hoe de termijnen voor de ‘*Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung*’ eruitzien.

Verder is het belangrijk dat de school met de verzorgers samenwerkt. Ouders willen graag weten hoe de taalontwikkeling van het kind verloopt en of zij iets kunnen doen om te helpen. Vaak is de samenwerking problematisch vanwege de taal. Voor de school betekent dat, dat zij er personen met de moedertaal van deze kinderen bij moeten halen als ze met deze ouders in gesprek gaan. Om te laten zien hoe het kind zich ontwikkeld kunnen de kinderen presentaties voor de ouders voorbereiden om zo te laten zien wat zij binnen de les doen. De ouders vinden het over het algemeen goed dat de kinderen bevorderd worden om de Duitse taal te verwerven, maar voor hen is het ook belangrijk dat hun taal en cultuur niet verdwijnt. Ze willen graag dat hun kind tweetalig opgroeit maar weten niet hoe ze dit kunnen realiseren. “*Oft sind Eltern jedoch unsicher in Fragen, die die Verwendung der Erst- und Zweitsprache in der Familie betreffen.*”³³ Daarom is het belangrijk dat de ouders vertrouwen hebben in de school en met vragen over de taalkundige ontwikkeling van hun kind naar de school toe kunnen gaan om de beste manier voor de tweetalige ontwikkeling van hun kind uit te vinden. De samenwerking tussen *Kindergarten*, *Grundschule* en ouders is belangrijk voor alle drie instanties. In bijlage 4 is een overzicht te vinden hoe de samenwerking tussen de drie instanties eruit kan zien.

Didactische principes

De taalbevorderingsmaatregelen, die de kinderen krijgen zijn niet voor elk kind hetzelfde. De maatregelen laten zich op basis van de ‘*individuelle Lernausgangslage*’ herleiden en zijn op de ontwikkeling (emotionele-, sociale- en cognitieve ontwikkeling) van de persoonlijkheid van het kind gericht.³⁴ Daarom wordt voor elk kind een individueel leerplan opgesteld.

“Ziel des Deutschunterrichts mit Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, muss die Befähigung zu sprachlicher Handlungsfähigkeit im mündlichen und schriftlichen Bereich sein, um ihnen einen ihren Fähigkeiten angemessenen Bildungsgang und eine

³³ Niedersächsisches Kultusministerium, *Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung – Entwurf zur Erprobung in den Pilotschulen*, Hannover, 2004, p.14

³⁴ Vergelijk: Dickmann, M., Fedrowitz, A., Langner, R., Schanz, C., Schoof-Wetzig, D., *Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache*, <http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/RrDaZ.pdf> Niedersächsisches Kultusministerium, 2002, p. 6

umfassende Teilhabe am Leben in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland zu ermöglichen.“ (Dickmann, 2002, p. 6).

Om deze doelen te bereiken moeten de kinderen over een aantal competenties beschikken:

- Sprachkompetenz:
DaZ bemiddelt in de taalkundige vaardigheden (lezen, luisteren, spreken en horen) zoals de hiervoor noodzakelijke taalkundige middelen (woordenschat en termen, syntax en morfologie).
- Sozial- und Selbstkompetenz:
DaZ helpt dat kinderen hun communicatieve vaardigheden ontwikkelen en het vermogen krijgen zich de wereld taalkundig op te maken en zelfbepalend te kunnen handelen.
- Methodenkompetenz:
DaZ wijst de kinderen op taalkundige leertechnieken en –strategieën en door taalkundige reflectie komen de kinderen tot een bewust taalgebruik.
- Interkulturelle Kompetenz:
DaZ sensibiliseert kinderen voor taalvergelijkingen en voor een nadenken over de in taal consolideerde sociale en culturele ervaringen.

Deze competenties worden door een aantal didactische principes ontwikkeld:

- Elke les is DaZ-les: Niet alleen tijdens de DaZ-lessen leren de kinderen de Duitse taal. Elke leerkracht is tijdens elke les verantwoordelijk om ervoor te zorgen dat de kinderen in hun tweede taal bevorderd worden.
- Taal van de leerkracht: De taal van de leerkracht heeft een voorbeeldfunctie voor de kinderen en moet daarom bewust en reflecterend ingezet worden.
- De school is een ruimte waar intercultureel geleerd wordt: De meertaligheid van de kinderen moet niet worden genegeerd. De cultuur en taal van deze kinderen moet aanwezig blijven in het klaslokaal, door bijvoorbeeld teksten of opmerkingen in hun taal op te hangen.
- Mondelinge taaluitingen, die binnen de alledaagse communicatie van belang zijn, zijn het uitgangspunt van de les: De alledaagse communicatiesituaties binnen de school worden als uitgangspunt genomen om Duits te bevorderen. De kinderen moeten zich mondeling zo goed uitdrukken dat de alledaagse eisen van het leven en de school garandeerd zijn.
- Context- en situatieonafhankelijken verstaan en gebruiken van taal: Voor het lezen en schrijven is het belangrijk dat de leerlingen de teksten verstaan zonder de context of situatie te kennen.
- Mogelijkheid krijgen om hulp te kunnen vragen: De kinderen moeten altijd de mogelijkheid hebben om hulp van iemand te vragen ook als ze dat onderwerp eigenlijk al moeten beheersen. Hierbij wordt de hele klas betrokken. Het

ondersteunen van de kinderen ligt niet alleen aan de leerkracht maar aan de hele klas en moet niet als belemmering gezien worden.

- Mogelijkheid krijgen om inzicht te krijgen op taalkundige structuren: Bij de bemiddeling van taalkundige structuren moet rekening gehouden worden met de stappen van de *ungesteuerte ZSE*. Door inzicht te hebben in de structuren hebben de kinderen de mogelijkheid taalkundige patronen van de tweede taal beter te begrijpen en leerstrategieën te ontwikkelen.
- Mogelijkheid krijgen tot imiterende herhaling en daardoor tot inoefenen van termen en spraakpatronen: Daarvoor zijn verschillende interactieve rollenspellen, gedichten en liederen geschikt. De verschillende taalvormen kunnen niet zonder inhoud behandeld worden en geen inhoud zonder taalvorm. De leerkracht moet goed over de inhoud en taalvorm nadenken.
- Taalkundige fouten mogen niet altijd genegeerd worden: Niet alle fouten van kinderen die Duits als hun tweede taal leren kunnen verbeterd worden, maar het is belangrijk dat de kinderen correctief feedback krijgen om te voorkomen dat taalkundige deformaties ontstaan.

Doel van de bevordering van een tweede taal is, dat de communicatieve competenties en de schriftelijke uitdrukking beheerst worden, zodat een goed functioneren binnen het onderwijs gerandeerd is. *“Es geht also nicht darum, Grammatik in allen Feinheiten zu vermitteln, sondern Grundstrukturen zu festigen und Grundbegriffe zu entwickeln, die ein selbstständiges Weiterlernen ermöglichen.”* (Rösch, 2004, p. 38).

Methodische Principes

Taalverwerving is een cognitief proces. Dit proces wordt door interactieve taalhandelingsituaties gestimuleerd; daarom moeten de leersituaties zo ingericht worden dat de kinderen gemotiveerd zijn om taal te willen leren. Verder moet genoeg tijd beschikbaar zijn dat de kinderen een goede ondersteuning kunnen krijgen en dat op elk kind ingegaan kan worden. De inrichting van het klaslokaal moet aansprekend zijn voor de kinderen om zich veilig te voelen en te willen leren. Er moet een specifiek ruimte voor DaZ beschikbaar zijn waar alle materialen die nodig zijn ter taalbevordering aanwezig zijn. Er moeten bijvoorbeeld spelletjes en boeken aanwezig zijn waarmee de kinderen ook zelfstandig aan de slag kunnen. Niet alleen de leeromgeving maar ook de leeratmosfeer is er belangrijk voor dat de kinderen zich veilig voelen en gemotiveerd zijn de Duitse taal verder te willen leren. *“Nur, wenn die Kinder sich emotional angenommen fühlen, ihre Interessen und Erfahrungen ernst genommen werden, haben sie selbst das Bedürfnis, sich sprachlich in der zu erlernenden Sprache mitzuteilen.”*³⁵

³⁵ Niedersächsisches Kultusministerium, *Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung – Entwurf zur Erprobung in den Pilotschulen*, Hannover, 2004, p. 36

Op basis van de inzichten van de ‘*Spracherwerbsforschung*’ en de taalontwikkelingsprocessen heeft de *Niedersächsische Landesschulbehörde* een aantal grondgedachtes voor het DaZ-onderwijs opgesteld:

<i>Methodische, soziale und mediale Vielfalt</i>	Er bestaan genoeg methodes en materialen die gebruikt kunnen worden om DaZ onderwijs te verzorgen. Bovendien kunnen de nieuwe media, zoals internet, video en digitale programma ingezet worden. Tijdens de les zullen verschillende werk- en opdrachsvormen gebruikt worden (<i>Einzel-, Partner- und Gruppenaktivitäten, Projekte, Rollenspiele, Handpuppenspiele, Filme, Bewegungs- und Kreisspiele, Tanzen, Singen, Musizieren, Handlungsbegleitendes Sprechen sowie das Erforschen des engeren und weiteren Spiel- und Lernumfeldes</i>). ³⁶
<i>Zyklischer Aufbau der Lernsituationen</i>	De kinderen krijgen zekerheid doordat ze herhalend bepaalde woorden en taalpatronen toepassen.
<i>Lebensechtes lernen</i>	Het is belangrijk dat de inhoud van de lessen aan de realiteit van de kinderen gekoppeld is. De kinderen willen zich graag laten horen en over hun dagelijkse leven in de tweede taal spreken. Het leeronderwerp taal ontwikkelt zich uit authentieke situaties.
<i>Fehler als Lernanstoß</i>	Het is normaal dat kinderen fouten maken. Dit is een onderdeel van de te ontwikkelen taal en teken van individuele leervooruitgang. Fouten moeten gezien worden als hulp om te herkennen waar de problemen liggen. Door een foutenanalyse kan de leerkracht zien welke problemen het kind heeft en het kind goed ondersteunen. Niet alle fouten moeten altijd gecorrigeerd worden, dat leidt daartoe dat de kinderen onzeker worden.
<i>Spielen als Probehandeln</i>	Spelenderwijs leren is een leervorm die altijd geschikt is, zoals ook bij het verwerven van een tweede taal. De kinderen hebben niet het gevoel dat ze leren. Ze leren onbewust taalkundige patronen door spelletjes, alleen, met een partner of met een groep te spelen. In spelletjes worden levensechte situaties weergegeven die de ‘ <i>Spracherwerb</i> ’ bevorderen.
<i>Wortschatz</i>	De woordenschat van het kind groeit door de interactie met andere mensen. Door mimiek, gestes, tekeningen en spontane uitingen kan het kind wat meedelen en krijgt van de andere persoon de juiste woorden te horen. “ <i>Für das lernende Kind ist es wichtig, dass Bild- oder konkretes Anschauungsmaterial das abstrakte Wort begleiten, damit das eigene Wortschatzwissen überprüft, ergänzt und erweitert werden kann.</i> ” ³⁷
<i>Gebrauch von media</i>	Het zelfstandige gebruik van media voor informatie en zelfcontrole is een manier voor succesvol en duurzaam leren en ook hierdoor verbreedt zich de woordenschat van de kinderen.

³⁶ Dickmann, M., Fedrowitz, A., Langner, R., Schanz, C., Schoof-Wetzig, D., *Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache*, <http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/RrIDaZ.pdf> Niedersächsisches Kultusministerium, 2002, p.18

³⁷ Niedersächsisches Kultusministerium, *Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung – Entwurf zur Erprobung in den Pilotschulen*, Hannover, 2004, p. 37

<i>Hören als basiscompetenz</i>	Het ontwikkelen, bewustmaken en oefenen van hoorstrategieën geeft het kind een belangrijk hulpmiddel in de verschillende hoorsituaties. Het kind leert dat het niet elk woord hoeft te verstaan als het maar vanuit de context de inhoud begrijpt. Kinderen doen de ervaring op dat ook mimiek, gestes, geluiden en begeleidende handelingen of beelden bijdragen om taalkundige uitingen te verstaan, ook als ze de inhoud vanwege hun woordenschat nog niet kunnen begrijpen.
<i>Aussprache</i>	Belangrijk bij het verwerven van de Duitse taal als tweede taal zijn fonetische oefeningen. <i>“Dabei sind Sprachmelodie und Sprechpausen immer wieder spielerisch zu üben und zu verinnerlichen.”</i> (Dickmann, 2002, p. 20). Het kind moet de betekenis van de juiste uitspraak herkennen, want als de uitspraak niet duidelijk is kan de ander vanwege zijn spraakcompetenties hem niet verstaan, ook als de woorden wel de juiste woorden zijn.
<i>Hinführung zum Schreiben</i>	Kinderen, die Duits als moedertaal hebben kunnen vaak al enkele letters en enkelvoudige woorden herkennen. <i>“Kinder mit eingeschränktem sprachlichem Vermögen können das in der Regel noch nicht.”</i> ³⁸ Kinderen moeten gemotiveerd en gestimuleerd worden om hun ervaringen te willen vasthouden met behulp van woorden. Hulpmiddel voor het motiveren van kinderen kunnen prentenboeken of gewone boeken zijn. De kinderen moeten herkennen dat door te kunnen lezen en schrijven een nieuwe wereld voor hun open staat en dat ze dan niet meer op hun ouders aangewezen zijn als ze een boek willen lezen.

Het curriculum voor *Deutsch als Zweitsprache* in *Niedersachsen* is gebaseerd op de *Bayrische Lehrplan Deutsch als Zweitsprache*. „Der Lehrplan ist die Grundlage für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache sowohl in Förderklassen, Förderkursen und im Förderunterricht.” (Dickmann, 2002, p. 11). Het curriculum is cyclisch opgebouwd en bestaat uit een grondcursus en een opbouwende cursus voor de *Grundschule* en de *weiterführende Schule*. Elk cursus bestaat uit 6 leervakken:³⁹

- *Ich und du*
- *Lernen*
- *Sich orientieren*
- *Miteinander leben*
- *Was mir wichtig ist*
- *Sich wohl fühlen*

De inhouden van de vakken verschilt voor de *Grundschule* en de *weiterführende Schule*, maar elk leervak bestaat uit:

³⁸ Niedersächsisches Kultusministerium, *Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung – Entwurf zur Erprobung in den Pilotschulen*, Hannover, 2004, p. 38

³⁹ Dickmann, M., Fedrowitz, A., Langner, R., Schanz, C., Schoof-Wetzig, D., *Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache*, <http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/RrIDaZ.pdf> Niedersächsisches Kultusministerium, 2002, p.11

- Signaalthema
- Kerninhouden
- Lexicale gebieden
- Syntactische middelen
- Mogelijke leerlingenactiviteit

Het signaalthema, de kerninhouden en de lexicale gebieden zijn bindend voor elk leervak. De syntactische middelen zijn een verplicht basisaanbod en kunnen individueel uitgebreid worden. De inhoud van de syntactische middelen hangt af van de woordenschat van de kinderen en daarom moet de leerkracht individueel kiezen welke middelen zij wil inzetten. De leerkracht kan ervoor kiezen of zij de mogelijke leerlingenactiviteit zoals beschreven aan wil bieden. De leerlingenactiviteiten zijn afhankelijk van de mogelijkheden die de leerkracht heeft, de tijd, die ter beschikking staat en de interesses en vaardigheden van de leerlingen. Leerlingenactiviteiten kunnen zijn⁴⁰:

- *Spiele zum Hörverstehen*
- *Wortschatzlernen*
- *Sprachlernen mit Bilderbüchern*
- *Lieder und Reime*

Terugblik

In dit gedeelte is beschreven welke vormen van tweetalig onderwijs voor dit onderzoek van belang zijn en hoe het curriculum voor het vak *Deutsch als Zweitsprache* eruit ziet.

Mainstreaming/Submersion education is de gebruikelijkste onderwijsvorm voor migratiekinderen. Kenmerkend hiervoor is, dat kinderen die Duits als tweede taal hebben in gewone groepen (*Regelklassen*) ondergebracht worden en met moedertalige kinderen alle lessen volgen. De kinderen krijgen geen ondersteuning. Deze vorm wordt ook '*sink or swim education*' genoemd.

Bij de *Mainstreaming/Submersion education with Withdrawal Classes* zijn de kinderen die Duits als tweede taal hebben ook in *Regelklassen*, maar worden voor bevorderingslessen uit de klas gehaald. Dit is het principe wat aan de *Lindenschule in Melle-Buer* gehanteerd wordt.

Een andere vorm is *Immersion education*, ook onderdompelingsonderwijs genoemd. Doel van dit onderwijs is de kinderen volledig tweetalig te maken, zodat ze beide talen goed beheersen.

Kinderen, waarbij de kennis over de Duitse taal niet voldoende aanwezig is om aan het onderwijs deel te nemen, krijgen bevorderingslessen om de Duitse taal te verwerven of te verbeteren. Er zijn vijf bevorderingsmaatregelen opgesteld. Zwaartepunt is de bevordering

⁴⁰ Niedersächsisches Kultusministerium, *Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung – Entwurf zur Erprobung in den Pilotschulen*, Hannover, 2004, p. 39-45

in de *Kindergarten* en de DaZ-lessen. De *Niedersächsische Landesschulbehörde* heeft een cyclisch curriculum vastgelegd voor het vak DaZ. Verder zijn een aantal didactische en methodische principes opgesteld worden. Belangrijk is, dat elke les DaZ-les is. De kinderen komen in elke les in aanraking met de Duitse taal en moeten zo ook elke les ondersteund worden door de leerkracht en klasgenoten.

Resumerend valt te zeggen, dat er geen duidelijk onderscheid gemaakt kan worden tussen de didactiek en de methodiek. De methodiek vult de didactische aspecten aan en geeft voorbeelden hoe in DaZ de praktijk vorm gegeven kan worden.

Afsluitende terugblik

Afsluitend is te zeggen, dat taalbevorderingsmaatregelen heel sterk geconcentreerd zijn op de *Kindergarten* en *Grundschule* en nemen aan de *weiterführende Schulen* sterk af. Alle onderzoeken die tot nu toe gedaan zijn, zijn gericht op de bevordering van jonge kinderen. Wetenschappers gaan ervan uit, dat migratiekinderen op jonge leeftijd naar Duitsland emigreren en daarom vanaf jonge leeftijd al Duits leren, maar er zijn ook families die naar Duitsland komen waar de kinderen al ouder zijn. Deze kinderen krijgen wel de gewone taalbevordering die de andere allochtone kinderen krijgen die al langer in Duitsland zijn, maar er zijn nog niet veel concepten opgesteld hoe deze kinderen verder begeleid kunnen worden.

In paragraaf 2.1 zijn de theoretische aspecten van tweetaligheid in onderwijs en opvoeding beschreven. Hierbij valt te zeggen, dat er wel veel onderzoek naar tweetalig opgevoede kinderen gedaan is, maar deze onderzoeken zijn er niet opgericht, dat deze kinderen in hun tweede taal onderwijs moeten volgen. De wetenschap is in de afgelopen jaren begonnen om de verhoudingen tussen de taalkundige, ontwikkelingspsychologische en didactische aspecten van tweede taalverwerving te onderzoeken en consequenties voor de meertalige educatie uit te werken. Er bestaat tot nu toe geen algemeen concept, dat volgens alle aspecten een oplossing geeft voor optimaal onderwijs voor kinderen die in hun tweede taal onderwijs krijgen.

In het volgende hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek in de praktijk uitgevoerd gaat worden.

3. Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt het doel van het onderzoek beschreven en de opzet van het onderzoek in de praktijk. Vervolgens worden de deelvragen vanuit de theorie voor de praktijk opgesteld en de hypothesen worden gehandhaafd of/en bijgesteld. Verder wordt op de onderzoeksgroep ingegaan en de onderzoeksinstrumenten worden genoemd. Vervolgens worden de ethische aspecten en de onderzoeksafbakening beschreven. Als laatste punt in dit hoofdstuk wordt de planning voor de opbouw van het onderzoek beschreven, zodat er geen vragen meer zijn over de invulling van het praktisch gedeelte van dit onderzoek en de randvoorwaarden duidelijk neergelegd zijn.

3.1 Onderzoeksvraag

Dit onderzoek gaat over de begeleiding van tweetalig opgroeiende kinderen, die een andere thuistaal/moedertaal dan Duits hebben. Het aantal kinderen waar de moedertaal niet Duits is, is in de laatste jaren omhoog gegaan. Dat komt door arbeidsmigranten of vluchtelingen. Steeds meer mensen komen naar Duitsland om veel verschillende redenen. De meeste redenen zijn economische of politieke redenen. Deze migranten moeten de landstaal leren en zo ook de kinderen, maar zij willen ook hun moedertaal niet verliezen. Dat is de reden waarom veel migratiekinderen in Duitsland tweetalig opgroeien.

De Lindenschule in Melle-Buer is een school waar 25 % van de kinderen een migratieachtergrond hebben; dat betekent dat zij tweetalig opgroeien. De meeste kinderen zijn van Turkse afkomst, waarvan soms slechts één van de ouders Duits spreekt. Vaak hebben kinderen met een migratieachtergrond taalproblemen en daardoor lopen zij op veel andere gebieden ook achterstanden op. Zij kunnen de lesstof niet volgen, zij maken geen contact met andere kinderen uit de klas en zij worden in de omgang met andere mensen onzeker. Zo lopen zij ontwikkelingsachterstanden op. De onderzoeksvraag is gericht op deze kinderen en hoe de school en andere onderwijsinstellingen in Melle-Buer met deze leerlingen omgaan.

De **onderzoeksvraag**, die uit de probleemstelling is voortgekomen, is:

In hoeverre kunnen allochtone kinderen van 8 - 12 jaar met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits op de verschillende onderwijsinstanties in Melle-Buer (Kindergarten, Grundschule en Oberschule) begeleid worden om ontwikkelingsachterstand vanwege taalachterstand te voorkomen?

3.2 Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is een nauwkeurige aanbeveling aan de onderwijsinstellingen in Melle-Buer te kunnen geven ten aanzien van begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits. Hierbij is eerst naar de wetenschappelijke concepten, hoe

het taalverwervingsproces bij jonge kinderen verloopt, voorwaarde voor taalverwerving, hoofdaspecten van taalverwerving, *Zweitspracherwerb*, ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van kinderen en didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen gekeken worden. Binnen de didactische aspecten zijn de verschillende vormen van tweetalig onderwijs neergelegd en het vak *Deutsch als Zweitsprache* beschreven worden. Aan de hand van praktijkvoorbeelden uit de onderwijsinstellingen in Melle-Buer zal gekeken worden hoe ze op dit moment met allochtone kinderen omgaan met als doel om deze benadering te vergelijken met de wetenschappelijke benadering. Het onderzoek heeft als doel om na te gaan welke aspecten een cruciale rol spelen bij de benadering van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits om daarmee aanbevelingen ter verbetering van allochtone kinderen aan de onderwijsinstellingen in Melle-Buer te geven.

3.3 Onderzoek naar de theorie

Voor het praktische gedeelte wordt nagegaan hoe de instellingen de begeleiding van allochtone kinderen in de praktijk gerealiseerd hebben. Hiervoor wordt eerst naar de bestaande visies die de Kindergarten, Grundschule en Oberschule over de begeleiding van allochtone kinderen hebben gekeken. Verder worden interviews met leerkrachten die deze kinderen begeleiden, over de uitvoering van de begeleiding en of ze ergens tegen aan lopen gehouden. Op basis van de theoretische inzichten, die over dit thema duidelijk geworden zijn en hoe dit in de praktijk omgezet wordt, kunnen aanbevelingen aan de onderwijsinstanties in Melle-Buer gegeven worden, welke onderdelen zij bij de begeleiding van allochtone kinderen nog kunnen verbeteren om de kinderen de kans te geven de Duitse taal net zo goed als de moedertaal te leren spreken en daardoor geen ontwikkelingsachterstand op te lopen.

3.4 Bevindingen van de deelaspecten vanuit de theorie

Ten grondslag aan het onderzoek ligt de probleemstelling. Op basis van de probleemstelling heb ik een onderzoeksvraag geformuleerd, die om ze beter te kunnen beantwoorden in vier deelaspecten opgesplitst zijn:

1. Welke vormen van tweetaligheid bestaan?
2. Welke taalverwervingsaspecten zijn bij het verwerven van een tweede taal van belang?
3. Welke ontwikkelingspsychologische visies zijn van belang voor het verwerven van een tweede taal?
4. Welke methodische en didactische methodes spelen een rol bij het leren van een tweede taal?

Het **eerste** deelaspect gaat over de vormen van tweetalig onderwijs. Een éénduidige definitie over de term tweetaligheid kan niet gegeven worden. Algemeen wordt gezegd dat het om het gebruik van twee of meer talen gaat.

Het tijdstip waarop een taal aangeleerd wordt is belangrijk om te kunnen zeggen welke vorm gehanteerd is. Als kinderen vanaf hun geboorte twee talen leren is er sprake van simultane vroege- meertaligheid. Er is sprake van een consecutieve meertaligheid als de kinderen twee talen achter elkaar leren. De kinderen maken zich eerst een taal eigen en pas daarna beginnen ze met de verwerving van de tweede taal. Het verwerven van een tweede taal bij consecutieve meertaligheid gebeurt meestal als het kind 3 jaar oud is. Een andere vorm van meertaligheid is als een persoon op een latere leeftijd (als puber of nog later) een tweede taal verwerft. Deze vorm wordt vaak ontwikkeld als een persoon naar een ander land emigreert waar een andere taal gesproken wordt.

In de gemeente Melle-Buer zijn de consecutieve meertaligheid en de late meertaligheid te vinden. Vele Turkse en Russische gezinnen leven in Melle-Buer. Sommigen zijn op latere leeftijd geëmigreerd, maar anderen zijn al in Duitsland geboren. De kinderen van ouders met een andere afkomst hebben eerst de moedertaal geleerd en pas op latere leeftijd, toen zij naar een kinderopvang of *Kindergarten* gingen hebben zij de tweede taal, het Duits, geleerd. De kinderen zijn wel al eerder in aanraking gekomen met de Duitse taal, omdat ze misschien Duitse televisie gezien hebben en met hun moeder boodschappen gedaan hebben, maar ze zijn nog niet bewust begonnen met het leren van deze taal.

Het **tweede** deelaspect gaat over taalverwervingsaspecten die belangrijk zijn bij het verwerven van een tweede taal. Het verwerven en leren van de eerste taal is de belangrijkste stap om een taal te beheersen. Als de persoon met drie jaar of ouder een tweede taal leert kan ze op taalpatronen van de eerste taal terug grijpen en is er sprake van een tweede taalverwerving.

Het belangrijkste aspect om een taal te kunnen verwerven is de mogelijkheid om te kunnen communiceren. De taal kan alleen ontwikkeld worden als er ook ruimte en tijd voor het gebruik van deze taal is. Verder is het belangrijk dat niet alleen op school de taal aangeleerd wordt. Alledaagse communicatie is van groot belang, omdat de taal zo op een natuurlijke manier geleerd wordt.

Taalverwerving is gekenmerkt door de drie aspecten motivatie, het vermogen een taal te leren en toegang tot taal (*Antrieb, Sprachvermögen* en *Zugang zur Sprache*). Deze aspecten zijn grondlegend voor het taalverwervingsproces van het kind en vormen de basis voor meertaligheid in onderwijs en opvoeding.

Het **derde** deelaspect gaat over de ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving van meertalig opgroeiende kinderen. Kinderen leren volgens de ontwikkelingspsychologie een taal door actie en imitatie met de omgeving. Vanaf de geboorte heeft het kind de neiging zich aan te passen aan de omgeving. Het kind ontwikkelt in de preoperationele fase

zijn taal- en spraakvaardigheden verder, zodat het zich in verschillende situaties kan uiten. Kinderen ontwikkelen in deze fase één centrum voor beide talen, die tegelijkertijd ageren. In dit centrum zijn alle talen gevestigd en profiteren van elkaar. Voor een tweetalig opgroeiend kind betekent dat, dat het om op school goed mee te kunnen komen en te presteren beide talen evenwichtig goed ontwikkeld moet hebben.

Het **vierde** aspect gaat over de methodische en didactische aspecten die een rol spelen bij het leren van een tweede taal. Hierbij is vooral belangrijk dat de kinderen permanent met de tweede taal geconfronteerd worden. De kinderen die Duits als tweede taal leren komen elke dag met de taal in aanraking, maar hebben nog extra lessen nodig om in de Duitse taal bevorderd te worden.

Verder speelt de input door de leerkracht en de omgeving een essentiële rol tijdens het taalverwervingsproces. In elke les komen de kinderen in aanraking met de Duitse taal en moeten zo ook elke les ondersteund worden door de leerkracht en klasgenoten. Voor het vak Deutsch als Zweitsprache bestaat een methode die gebruikt kan worden tijdens de lessen. Bovendien zullen de kinderen de taal ervaren, door bijvoorbeeld spelletjes, liedjes of bewegingsspele. Een omgeving die rijk is ingericht door middel van boeken, posters of auditieve bronnen vult dit aspect aan.

3.5 Hypothese: handhaven of/en bijstellen

De hypothese, die in het begin zijn opgesteld worden gehandhaafd. Ik verwacht dat er meerdere concepten bestaan hoe allochtone kinderen begeleid worden om een taalachterstand te voorkomen. Verder is uit de theorie naar voren gekomen, dat er verschillende concepten in de wetenschap bestaan hoe je het beste kinderen met een andere thuistaal/moedertaal begeleidt om een tweede taal te verwerven. Door de visies van de onderwijsinstellingen te onderzoeken wil ik er al achter komen of Kindergarten en Grundschule samenwerken bij de begeleiding van allochtone kinderen. Mijn vermoeden, dat de middelbare school niet zo veel aan de begeleiding van allochtone kinderen doet blijft verder bestaan.

3.6 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep omvat alle kinderen die een andere thuistaal/moedertaal dan Duits hebben, in dit geval meestal Turkse of Russische kinderen. Op de Kindergarten, Grundschule en Oberschule in Melle-Buer wordt naar deze kinderen gekeken. Verder horen bij de onderzoeksgroep de leraren die te maken hebben met de begeleiding van allochtone kinderen.

3.7 Onderzoeksinstrumenten

Voor het onderzoek worden drie verschillende onderzoeksinstrumenten gebruikt: analyse van de bestaande visies van de onderwijsinstellingen op basis van hun internetpagina, interviews en ervaringen bij het aanbod van taalbevorderingslessen aan kinderen in de Kindergarten, die het volgende schooljaar naar de Grundschule gaan. Met behulp van deze onderzoeksinstrumenten zullen een aantal deelvragen die ten grondslag liggen aan dit onderzoek beantwoord kunnen worden. Deze deelvragen zijn:

1. Wat is de samenhang en visies van Kindergarten, Grundschule en Oberschule betreffende meertalig onderwijs en opvoeding?
2. Wat is de aanpak en inhoud van het onderwijs in de Duitse taal voor kinderen die Duits als 2^e taal hebben?
3. Wat is het belang van goed moedertaalonderwijs?
4. Wordt er onderwijs gegeven in de moedertaal? Of gaan ze ervan uit dat alle kinderen alleen maar Duits moeten spreken?

Om de eerste deelvraag te kunnen beantwoorden analyseer ik de bestaande visies over de begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits van de onderwijsinstellingen om te kijken of ze in hun visie opgenomen hebben hoe ze over de begeleiding denken.

De deelvragen 2 t/m 4 zullen door het gericht interviews afnemen bij leerkrachten, die te maken hebben met de begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits beantwoord worden. Verder worden hiervoor eigen ervaringen gebruikt, die ik opgedaan heb. Toen ik op de Lindenschule Buer LIO-stage gelopen ben, heb ik taalbevorderingslessen aan kinderen met een taalachterstand in het Kinderhaus gegeven en kan daarom vaststellen hoe de begeleiding er in de praktijk uit kan zien.

3.8 Ethische aspecten

De ethische aspecten omvatten de vraag of ik in het algemeen kan zeggen dat de kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits Turkse of Russische kinderen zijn. Het is een feit dat in de gemeente Buer twee moskeeën staan en daarom veel Turkse families in de gemeente wonen. Door het onderzoek zal niemand discrimineerd worden wanneer ik Turkse of Russische kinderen als voorbeeld gebruik; daarom is in het onderzoek sprake van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits.

Verder omvatten de ethische aspecten vooral de vraag of ik de bestaande visies van onderwijsinstanties mag onderzoeken en mag kijken of deze ook in de praktijk worden omgezet. Ik ga ervan uit, dat de onderwijsinstanties in Melle-Buer er belang bij hebben om te horen of zij bij de begeleiding van allochtone kinderen nog onderdelen kunnen verbeteren, om de kinderen de kans te geven zo goed mogelijk te presteren. Het doel van

mijn onderzoek is niet om kritiek op de bestaande visies te geven of hier een beoordeling over te geven. Ik wil alleen kijken of de visies overeenkomen met de bestaande wetenschappelijke aspecten over meertalig onderwijs en opvoeding. Misschien zijn er in de laatste jaren nieuwe aspecten over meertalig onderwijs en opvoeding naar voren gekomen, waar de school nog niets van gehoord heeft. Dit onderzoek zal een bijdrage leveren om meertalig opgroeiende kinderen de beste begeleiding te kunnen geven, die zij nodig hebben om geen ontwikkelingsachterstand op te lopen.

3.9 Onderzoeksafbakening

Het onderzoek wordt gericht op de onderwijsinstellingen in Melle-Buer. Verder wil ik ook juist voor deze onderwijsinstellingen aanbevelingen kunnen geven hoe zij allochtone kinderen nog beter kunnen begeleiden, omdat ik mijn LIO-stage op de Lindenschule in Buer gedaan heb. Als ik naar andere scholen zal kijken moet ik weer bedenken, dat er grenzen tussen de deelstaten in Duitsland zijn, die allemaal een ander curriculum hebben en dat het onderwijssysteem in Nederland ook weer anders is. Ik ga mij alleen op het curriculum van *Niedersachsen* richten.

Verder is het onderzoek gericht op vooral migratiekinderen uit Turkije en Rusland. Dit heb ik gedaan, omdat in de gemeente Buer de meeste migranten uit deze twee landen komen. Het aandeel van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits die uit een ander land komen is laag. Het hoofdaspect ligt op het taalverwervingsproces, voornamelijk het *Zweitspracherwerb*. In dit onderzoek worden niet de voor- en nadelen van meertaligheid besproken. De doelgroep richt zich op kinderen die meertalig opgroeien. De visies van de onderwijsinstanties dienen voor mij als hulpmiddel om te kijken of de instellingen al in hun visie de begeleiding van allochtonen kinderen opgenomen hebben. Als dit niet het geval is hoef ik geen vervolgonderzoek op de betreffende instelling doen. De onderwijsinstellingen zijn de Martini Kindergarten in Buer, het Kinderhaus in Buer, de Lindenschule Buer en de Oberschule Buer.

3.10 Onderzoeksplan

In het kader van dit subpunt wordt de planning voor de opbouw van het onderzoek beschreven.

Voor de uitvoering van het onderzoek zijn vijf contactmomenten met de directrices en de leerkracht nodig. De keuze voor deze vijf personen heb ik gemaakt, omdat de directrices het beste weten hoe hun instelling over taalbevordering denkt en ze ook weten wat gedaan wordt om kinderen met een taalachterstand te helpen. Het interview met de leerkracht is gedaan, omdat ik door mijn tijd op de Lindenschule weet, dat zij taalbevorderingslessen geeft en ik ook één mening van een leerkracht die met dit onderdeel te maken heeft wou inbrengen. Verder heb ik binnen de vijf weken, die ik taalbevorderingslessen in de

Kindergarten gegeven heb, ervaringen opgedaan hoe de begeleiding van allochtone leerlingen eruit ziet en welke benaderingen gewenst zijn.

De contactmomenten voor de interviews heb ik deels mondeling en deels door bellen afgesproken. Voor mij was het handig om de interviews zoals mogelijk op één dag te leggen. Op maandag 22.09.14 en donderdag 25.09.14 neem ik de interviews af. Maandag interview ik Hannelore Bielert en Pia Finke en donderdag Ute Paul, Kerstin Hilker en Angelika Grobe.

Één interview duurt ongeveer 15 minuten, maar dit is afhankelijk van hetgene de personen te zeggen hebben. Voor de interviews heb ik acht vragen opgesteld die ik wil stellen.

Dat ga ik doen:	Resultaat	Instrum ten	Datum	Tijdsinves tering
Op de internetpagina's van de onderwijsinstellingen kijk ik wat zij in hun visie over de begeleiding van allochtone kinderen schrijven.	Van de uitkomsten maak ik een verslag.	Analyse	15.09 – 19.09.14	15 uur
Met vier directrices en een leerkracht neem ik interviews af. Hierdoor wil ik te weten komen hoe de personen over de begeleiding van allochtone kinderen denken en wat de instellingen doen om hun te ondersteunen bij het leren van de Duitse taal.	De belangrijkste aspecten neem ik in steekwoorden in een tabel op. Het interview wordt niet uitgetypt, maar de essentiële aspecten uitgeschreven en in de bijlage geplaatst.	Interview	22.09.14 en 25.09.14	20 uur
Taalbevorderingslessen geven aan kinderen in de Kindergarten die het volgend schooljaar naar school gaan.	Beschrijven wat ik gedaan heb en hoe ik de taalbevorderingslessen ervaren heb.	Observatie	-	5 uur

4. *Praktijkuitvoering*

In dit hoofdstuk worden eerst de visies van de verschillende onderwijsinstanties in Melle-Buer beschreven. Het doel hiervan is om te weten te komen hoe de instanties over de begeleiding van meertalig opgroeiende kinderen denken. Om erachter te komen wat de visies zijn, wordt naar de internetpagina's van de instellingen gekeken. Dit is van belang om te kunnen zien hoe belangrijk de instellingen dit aspect vinden. Als de instellingen dit aspect belangrijk zullen vinden zal er zeker op hun internetpagina informatie over te vinden zijn.

Door mijn ervaringen tijdens de LIO-stage weet ik al, dat alle instellingen kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits wel bevorderen en daarom neem ik bij de directrices van de instanties in Melle-Buer en met één leerkracht die taalbevorderingslessen geeft interviews af. Doel van de interviews is, dat ik een goed en helder beeld wil krijgen hoe de instellingen over de begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits denken, hoe deze bevordering uitgevoerd wordt en welke problemen ze tegen komen.

4.1 *Verloop*

Voor het onderzoek in de praktijk wordt naar de visies over meertalig onderwijs en meertalige opvoeding in de Kindergarten, Grundschule en Oberschule (4.2.1, 4.2.2 en 4.2.3) gekeken.

- a) Hoe kijken verschillende onderwijsinstanties tegen meertalig onderwijs en meertalige opvoeding aan?
- b) Hoe worden deze visies in de praktijk omgezet?

→ Ik wil te weten komen hoe er in de praktijk omgegaan wordt met de begeleiding van allochtone kinderen, uitgaand van de relatie tussen ontwikkelingsachterstand en taalachterstand.

Aansluitend aan de theoretische aspecten en de praktijkvoorbeelden worden deze twee componenten met elkaar vergeleken en een conclusie getrokken ten aanzien van begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits.

Voor het veldonderzoek ga ik naar de verschillende onderwijsinstellingen toe en neem interviews af bij één leerkracht, die met de begeleiding van allochtone kinderen met een andere thuistaal/moedertaal te maken heeft en met de directrices van de instellingen (4.3.1). Verder beschrijf ik mijn ervaringen, die ik met de begeleiding van kinderen met een taalachterstand opgedaan heb (4.3.2).

→ Ik wil te weten komen hoe de verschillende onderwijsinstellingen over de begeleiding van allochtone kinderen denken en hoe de begeleiding in de werkelijkheid eruit ziet. Ik maak hierbij gebruik van het onderzoeksinstrument het interview.

4.2 Meertalig onderwijs in de praktijk

In deze paragraaf worden de visies van de verschillende onderwijsinstanties in Melle-Buer over meertalig onderwijs en opvoeding gepresenteerd. Eerst komen de visies van de twee Kindergärten (4.2.1), daarna de visie van de Lindenschule (4.2.2) en vervolgens de visie van de Oberschule (4.2.3). Het doel is hiervan om te kijken of de onderwijsinstanties in hun visie opgenomen hebben hoe zij met kinderen met migratieachtergrond omgaan. Verder is het doel om te kijken of de onderwijsinstanties ook met elkaar coöpereren en zo een goede begeleiding van kinderen met migratieachtergrond geven.

Melle-Buer

Het stadsdeel Buer ligt aan de noordoostelijke kant van Melle. Melle heeft ca. 48000 inwoner waarvan 6,13% buitenlander zijn, dat zijn 3004 inwoner van Melle.⁴¹

Melle-Buer, Bruchmühlen en Riemsloh hebben het grootste aandeel buitenlanders. *“In den folgenden Grundschulen ist ein höherer Migrantenanteil festzustellen: Hauptschule Buer, Realschule Buer (oder GS Buer), Hauptschule Melle Mitte und der Gröneberg-Grundschule.”*⁴²

Buer is ongeveer 24 km² groot en heeft ca. 5000 inwoner. De kinderen die naar de beschreven onderwijsinstanties gaan komen uit de wijken

Markendorf, Sehlingdorf, Wetter, Holzhausen, Bulsten, Tittingdorf, Barkhausen, Hustädte, Meesdorf en het centrum van Buer. Volgens het Leitbild van de Lindenschule zijn 25% van de kinderen op deze school kinderen met een migratieachtergrond. Dat betekent, dat in de Kindergärten en op de Oberschule ook een hoog aandeel allochtonen zullen zijn.



Afbeelding 4: Situatie van Buer in Melle

4.2.1 Visie over meertalig onderwijs en opvoeding in de Kindergärten

In Melle-Buer zijn twee Kindergärten, de Martini Kindergarten en het Kinderhaus Melle-Buer e.V. Voor beide instellingen wordt de visie beschreven.

Martini Kindergarten

De Martini Kindergarten werkt samen met de Martinikirche en heeft daarom als visie: „Kinder sind eine Gabe Gottes“ (Psalm 127,3)⁴³. Het welzijn van de kinderen staat centraal.

⁴¹ Vergelijk: <http://www.melle.info/die-stadt-/daten-und-fakten/> (16.09.2014)

⁴² <https://www.landkreis-osnabrueck.de/sites/default/files/downloads/integrationsmanagement-im-landkreis-os.pdf>, p. 64 (16.09.2014)

Om het welzijn van de kinderen te garanderen werkt de Kindergarten samen met de ouders. De Kindergarten biedt mogelijkheden om mee te werken en te ondersteunen. De Martini Kindergarten gaat op de cultuur, levensomstandigheden en behoeftes van de kinderen in en probeert de families en kinderen zo goed mogelijk te ondersteunen. Deze ondersteuning houdt in dat de Kindergarten en de ouders ontwikkelingsgesprekken houden om te bespreken hoe de kinderen zich ontwikkelen en hoe het kind het beste bevorderd kan worden. De Martini Kindergarten werkt wel samen met de evangelische kerk maar er zijn ook kinderen uit andere culturen en religies. *“Damit bieten wir die Chance, Offenheit, Akzeptanz, Toleranz und Wertschätzung zu erleben und diese Vielfalt zu vermitteln.”*⁴⁴

Verder werkt de Kindergarten samen met de Lindenschule. Om kinderen die in het ‘Brückenjahr’ (laatste jaar van de Kindergarten) zijn de overgang naar de school zo gemakkelijk te maken als mogelijk werken school en Kindergarten samen en houden gezamenlijke acties, zoals *Schulrally*, *Unterrichtsbesuch* en *Tierpflege*⁴⁵. De samenwerking bestaat ook uit de *Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung*.

De directrice van de Martini Kindergarten heeft het pedagogisch concept, als volgt beschreven: *“In unserem Kindergarten ist es uns wichtig, alle Kinder mit ihren Stärken und Schwächen anzunehmen. Die Grundlage unseres ganzheitlichen und umfassenden Bildungsverständnisses ist unser christliches Menschenbild. Die Kinder erleben in unserer halboffenen Einrichtung eine vertrauensvolle Atmosphäre, die ihnen Geborgenheit und Sicherheit gibt. Die Eltern sind unsere wichtigsten Kooperationspartner.”*⁴⁶

Dieper gaat de Martini Kindergarten in zijn visie niet in op meertalig onderwijs en opvoeding. De samenwerking met de Lindenschule wordt in paragraaf 4.2.2 verder beschreven.

Kinderhaus Melle-Buer e.V.

Het Kinderhaus stelt het kind centraal. Doel is de nieuwsgierigheid en activiteit van de kinderen op te roepen, hun kennis van de wereld te vergroten en de ontwikkeling van hun uitdrukkingsvermogen te ondersteunen. Het kind is een actieve leerder en heeft individuele vaardigheden om kennis te verwerven, sociale samenhangen te leren en zijn eigen positie in het leven te leren kennen en daarin inspraak te hebben. Het Kinderhaus werkt volgens de *Reggio-Pädagogik*, *Umweltpädagogik* en *Psychomotorik*⁴⁷. Kinderen worden bij het opstellen van de dagplanning betrokken en hebben inspraak in de activiteiten die zij willen doen. Elke maand biedt het Kinderhaus een ‘*Elternsprechtag*’ om met de ouders over de ontwikkeling van het kind te spreken. De ontwikkeling wordt door observaties en documentatie van het

⁴³ <http://www.martinikindergartenbuer.de/leitbild.php>

⁴⁴ Zie voetnoot 44

⁴⁵ Vergelijk internetpagina Martinikindergarten

⁴⁶ Amt für Familie, Bildung und Sport Familienbüro Melle, *Meller Modell- Kinderbetreuung in der Stadt Melle*, Stadt Melle, August 2012, p. 18

⁴⁷ http://www.kinderhausmelle.de/unser_konzept.php

ontwikkelingsproces zichtbaar en zo wordt snel duidelijk of het kind ergens ontwikkelingsachterstanden oploopt.

Het Kinderhaus neemt deel aan het “*Modellprojekt des Landes Niedersachsen ‘Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule’*”⁴⁸. Hierdoor bestaat een nauwe samenwerking met de Lindenschule.

Ook het Kinderhaus gaat in zijn visie niet verder op de begeleiding van allochtone kinderen in. Alleen de samenwerking met de Lindenschule bevat *Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung* wat in de volgende paragraaf verder beschreven wordt.

4.2.2 Visie over meertalig onderwijs en opvoeding in de Grundschule

De Lindenschule Buer heeft zijn pedagogische visie met een beeld duidelijk gemaakt. Zij wil de leerlingen een alomvattende en gerichte bevordering geven. Kenmerkend voor de visie van de Lindenschule is een bewuste en duurzame milieueducatie, zoals schoolse en buitenschoolse projecten en activiteiten. Deze kenmerken zijn op de behoeftes van de leerlingen afgestemd. “*Unsere Arbeit will die Entwicklung von Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen unterstützen und jeden Schüler hinsichtlich seiner individuellen Bedürfnisse optimal fördern und fordern.*”⁴⁹



De school heeft uitgebreide bevorderings- en vorderingsconcepten opgesteld. Deze concepten bevatten de:

- Differenzierung im Schulalltag:

Om de leerontwikkeling van de leerlingen te kunnen bevorderen en vorderen, worden naast de alledaagse differentiatie en door open en individuele lesvormen parallelle en aanvullende bevorderingsmaatregelen aangeboden. De *Klassenlehrerin* heeft een lesuur per week ter beschikking om de leerlingen te bevorderen (*Förderunterricht*). In pedagogische conferenties, die in november en januari plaats vinden, wordt op basis van de individuele documentatie de aanvullende bevorderingsbehoeftes van de kinderen besproken. Op basis hiervan worden

⁴⁸ Vergelijk internetpagina van het Kinderhaus

⁴⁹ Leitbild Lindenschule Buer

handelingsplannen opgezet, waarin de situatie, de doelen en maatregelen van de bevorderingsbehoeftes en de evaluatie beschreven zijn. De handelingsplannen worden samen met de ouders besproken. Het 'Förderunterricht' heeft de opdracht om leerproblemen en –achterstanden te compenseren.

- Sprachförderung im Vorschulbereich:

De school coöperiert met de twee Kindergärten in Buer. In het jaar 2006 heeft de Lindenschule, de Martini Kindergarten en het Kinderhaus een coöperationscontract gesloten. Een intensieve wisseling van pedagogen en onderlinge ontmoetingen tussen de instanties vinden plaats. De instanties werken gezamenlijk een 'Kooperationskalender' uit waarin de data vastgelegd zijn voor het hele jaar. In Bijlage 6 is de 'Kooperationskalender' van het schooljaar 2013/2014 te zien. De *Grundschulkinder* lezen bijvoorbeeld in de Kindergarten boeken voor, de *Kindergartenkinder* gaan naar de Grundschule en nemen aan een les deel, kinderen van de Kindergarten en Grundschule kunnen gemeenschappelijk aan de AG's⁵⁰ deelnemen; voor de ouders worden gezamenlijke ouderavonden aangeboden en nog een aantal meer acties zijn in de kalender opgenomen.

Ook de *Sprachfördermaßnahmen* voor kinderen waar de kennis van de Duitse taal niet voldoende is om aan de gewone les deel te nemen worden door de drie instanties vastgelegd. Van deze kinderen wordt de kennis van de Duitse taal door een standaardiseerde 'Sprachstandserhebung' getoetst. De taalbevordering vindt volgens afspraak met de Kindergarten en de pedagogen meermaals per week in groepen van 3-4 kinderen in de Kindergarten plaats. De taalbevordering wordt door een leerkracht van de Grundschule verzorgd. Hierbij houdt de leerkracht zich aan de richtlijnen van het curriculum *Deutsch als Zweitsprache*. Spelenderwijs wordt de woordenschat en de spraakzekerheid verbreed. Verder wordt op de individuele behoeftes en interesses van de kinderen ingegaan en hierop situatief en flexibel reageert. Tussen de leerkracht, de ouders en de 'Erzieher' vindt regelmatig een uitwisseling plaats wat de taalontwikkeling van het kind betreft. Deze uitwisseling ondersteunt de continue taalontwikkeling van de kinderen. De acties, die de kinderen in het kader van de *Kooperationskalender* doen worden thematisch binnen de taalbevordering opgepakt.

- Sprachförderung im Unterricht:

Binnen elke les krijgen de kinderen taalbevordering. Het is belangrijk dat de kinderen de Duitse taal schriftelijk en mondeling goed beheersen, want als de kinderen de taal niet goed beheersen heeft dat invloed op alle vakken en op de latere school- en beroepsloopbaan. Elke leerkracht kijkt of de kinderen zich in de Duitse taal goed uitdrukken en verbeteren waar nodig.

- Integrationskonzept:

De school heeft een 'Integrationskonzept' opgesteld waarin staat dat **alle** kinderen in de normale klas- en schoolgemeenschap opgenomen worden. Het maakt niet uit

⁵⁰ Arbeitsgemeinschaft: is niet verplichtend voor de kinderen

welke cultuur zij hebben, welke moedertaal zij hebben en of zij een ontwikkelingsachterstand hebben.

- Deutsch als Zweitsprache:

Naast de *Sprachförderung im Unterricht* wordt voor alle Klassen een les per week als DaZ les ingepland. Deze les is voor allochtone kinderen die binnen de Duitse taal, vooral in de onderdelen '*sinnentnehmendes Lesen*', woordenschat en/of grammatik bevorderingsbehoeftes hebben.

De school heeft vanaf het schooljaar 2011/2012 t/m het schooljaar 2012/2013 aan het Project DaZNet ("*Netzwerk Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen*") deelgenomen. Het netwerk heeft als doel om de taalkundige ontplooiingsmogelijkheden te verbreden en te verbeteren. "*Ein besonderes Anliegen unserer Schule ist es, eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, aber auch einsprachig deutscher Kinder mit Sprachförderung.*"⁵¹ Vanaf het schooljaar 2013/2014 neemt de school niet meer actief als '*Netzwerkschule*' deel.

- Herkunftssprachlicher Unterricht:

De school biedt '*herkunftssprachlichen Unterricht*'⁵² in Turks en Russisch. Turks wordt opgenomen in het lesrooster en Russisch wordt later op de middag als AG gegeven. De kinderen hebben twee lessen per week Turks en een les per week Russisch. In de eerste twee schooljaren worden nog geen cijfers gegeven maar vanaf het derde schooljaar krijgen de kinderen hiervoor een cijfer, die ook invloed heeft op het advies voor de '*weiterführende Schule*'.

De Lindenschule heeft een duidelijke visie op de bevordering van kinderen die Duits als tweede taal hebben. "*Ziel ist es, die deutsche Sprache so zu erlernen, dass insbesondere die erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums Deutsch am Ende des 4. Schuljahres erreicht werden, um somit unseren Schülern eine sichere Basis für das weitere Lernen zu ermöglichen.*"⁵³

4.2.3 Visie over meertalig onderwijs en opvoeding in de Oberschule

De Oberschule heeft als visie "*Gesund leben und lernen!*"⁵⁴. Belangrijk is, dat de leerlingen, de ouders en de leerkrachten gezamenlijk het met elkaar leven en leren vorm geven. De school ontwikkelt en bevordert grondhoudingen, die voor een gezond leven belangrijk zijn, bijvoorbeeld in teamverband kunnen werken, het vermogen conflicten aan te kunnen, doorzettingsvermogen en onderling respect. Zij versterkt het zelfvertrouwen van de leerlingen, bewaart en ontwikkelt hun leerplezier, begeleidt ze bij het verwerven van grondkennis en ondersteunt ze bij het kiezen van een beroep. "*Die Erhaltung und Förderung*

⁵¹ <http://www.lindenschule-buer.de/grundschule/unsere-schule/daznet/>

⁵² Moedertaalonderwijs

⁵³ Zie: Leitbild Lindenschule Buer, hoofdstuk 2.1.3

⁵⁴ Zie: Leitbild Oberschule

*der seelischen und körperlichen Gesundheit unserer Schülerinnen und Schüler, sowie des gesamten Schulpersonals hat besondere Bedeutung.*⁵⁵

De Oberschule werkt samen met de Grundschule om een goede overgang van de Grundschule naar de Oberschule mogelijk te maken. Zij geven raad naar welke schoolvorm de kinderen het beste kunnen gaan, hebben gezamenlijke projectdagen, in de eerste weken op de Oberschule begeleiden peetooms uit hogere groepen de leerlingen en de leerlingen krijgen methodentraining (zij leren te leren). Sommige leerkrachten uit de Grundschule geven in Klasse 5 en 6 lessen, zodat niet alle leerkrachten nieuw zijn voor de leerlingen. De school zelf zegt, dat zij met de Grundschule samenwerken, maar de schoolinspectie heeft in 2010 in zijn rapport de coöperatie met andere instellingen als *“eher schwach als stark”* beschreven.⁵⁶

Verder werkt de Oberschule met differentiatie. De *‘Hauptfächer’* Duits, Engels en rekenen worden op een grondniveau en een uitgebreider niveau aangeboden. De leerlingen moeten niet op één niveau blijven. Er is een doorstroming tussen de niveaus gegeven. De leerlingen krijgen bijzondere bevorderingslessen in de *‘Hauptfächern’* op grond van online-tests.

De Oberschule Buer biedt in samenwerking met de *Berufsbildende Schulen Melle*, de *Volkshochschule Osnabrücker Land* en de Oberschule in Melle een taalcursus voor migranten aan. Alleen kan de Oberschule Buer geen adequate taalbevordering bieden aan kinderen met een anderstalige achtergrond. *“[...], da die weiterführenden Schulen der Stadt Melle kein adäquates Angebot aufgrund der ohnehin bereits dünnen Personaldecke vorhalten können.*⁵⁷

4.3 Vergelijking tussen de wetenschappelijke aspecten en het meertalig onderwijs en opvoeding in de praktijk

Als men de theoretische aspecten uit paragraaf twee met de bestaande visies over meertalig onderwijs en opvoeding van de onderwijsinstanties in Melle-Buer vergelijkt, dan valt te zeggen, dat behalve de Lindenschule geen instantie veel over de begeleiding van allochtone kinderen in hun visie schrijft.

De Kindergärten in Buer hebben alleen het coöperationsproject met de Lindenschule kort opgenomen. Zij zien een scheiding tussen de begeleiding van allochtone kinderen met taalachterstand door de Grundschule en door hun instantie. Voor een Kindergarten is het vanzelfsprekend, dat ze veel aan taalbevordering doen. In de Kindergarten zijn alle kinderen nog met het verwerven van een taal bezig. Uit de theorie is gebleken, dat de verwerving van de eerste taal pas voltooid is met het zesde levensjaar. Voor de Kindergärten in Melle-Buer geldt, dat zij het meertalig onderwijs niet in hun visie opgenomen hebben. Hoe zij in de

⁵⁵ Zie voetnoot 54

⁵⁶ Zie: Inspektionsbericht op de internetpagina van de Oberschule Buer

⁵⁷ http://www.bbs-melle.de/c/cms/front_content.php?idcat=130&idart=1249

werkelijkheid over deze kinderen denken en hoe er de begeleiding uit ziet kan men eerst zeggen nadat een interview met de instellingen is afgenomen.

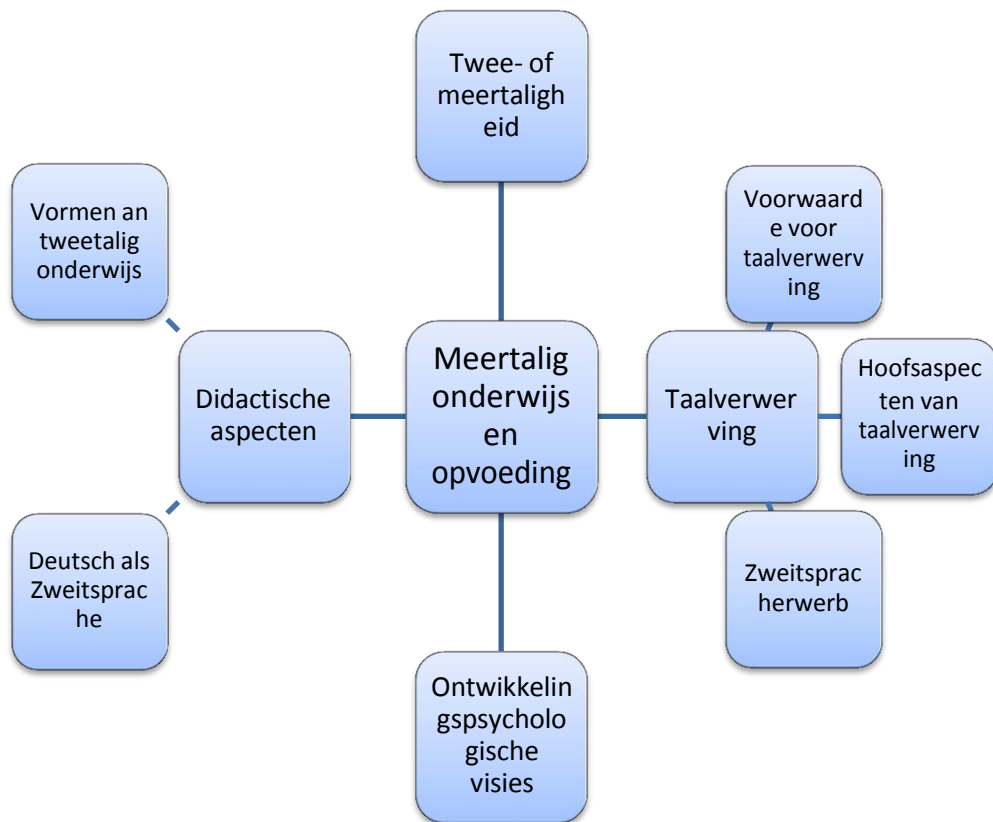
De Grundschule heeft een helder beeld over de begeleiding van allochtone kinderen en maakt duidelijk, dat zij het belangrijk vinden deze kinderen te bevorderen, zodat zij succesvol aan de les deel kunnen nemen. Veel theoretische aspecten zijn terug te vinden in deze visie.

Bij het onderzoeken van de visie van de Oberschule valt op dat zij helemaal niets over de begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits in hun visie opgenomen hebben. Het blijkt dat de kinderen alleen tot het tiende levensjaar taalbevorderingslessen in Duits krijgen en vanaf dit moment perfect Duits moeten spreken. Als men dit met de theoretische aspecten over meertalige opvoeding vergelijkt valt te zeggen dat dit niet wenselijk is want dan denken de kinderen dat hun Duits al perfect is en dat ze niets meer moeten doen om de taal verder te verwerven. Meestal is de Duitse taal bij meertalig opgroeiende kinderen op deze leeftijd nog niet voltooid.

Er bestaan verschillende mogelijkheden om meertaligheid in onderwijs en opvoeding te realiseren. Door de theoretische aspecten te bekijken wordt al duidelijk, dat er in het verleden nog niet veel onderzoek naar gedaan worden is hoe de begeleiding van allochtone kinderen eruit kan zien. Pas in de afgelopen jaren kijkt men meer naar deze kinderen en ziet hoe belangrijk het is het onderwijs zo te veranderen dat deze kinderen goed begeleid worden en dat zij de bevordering krijgen die zij nodig hebben om in de maatschappij waarin zij gemigreerd zijn te kunnen bestaan. Er bestaat geen algemeen concept dat volgens alle theoretische aspecten een oplossing heeft voor optimaal onderwijs voor allochtone kinderen.

Op de volgende pagina is een overzicht van de theoretische aspecten te vinden die invloed hebben op meertalig onderwijs en opvoeding.

Overzicht van de theoretische aspecten van meertalig onderwijs en opvoeding



Belangrijke factoren met betrekking tot de realisatie van meertalig onderwijs en opvoeding

- De moedertaal moet goed beheerst worden, hier bouwen alle andere talen op voort.
- Om een nieuwe taal te leren moet de mogelijkheid bestaan in deze taal in alledaagse situaties te communiceren.
- Het 'Zweitspracherwerb' moet voldoen aan de voorwaarden *Antrieb* (motivatie), *Sprachvermögen* (spraakvermogen) en *Zugang zur Sprache* (toegang tot de te leren taal).
- De cognitieve ontwikkeling bevordert het taalverwervingsproces van het kind.
- De hersenen van het kind zijn in staat om meer dan een taal te kunnen beheersen.
- Meertalige opvoeding kan een voordeel zijn, omdat de cognitie veel complexer ontwikkeld is en de kinderen ingewikkelde dingen beter kunnen begrijpen.
- De vreemde taal moet door uitdagende dagelijkse situaties, spelletjes en variërende herhaling worden aangeboden.

4.4 Veldonderzoek

Binnen de interviews stel ik acht vragen, die gericht zijn op de begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits.

Vragen:

1. Hoe denkt jouw instelling over de begeleiding van kinderen die een andere thuistaal/moedertaal hebben dan Duits, met betrekking op de bevordering van de Duitse taal?
2. Welke bevorderingsmaatregelen bestaan binnen jouw instelling?
3. Welke problemen kom je tegen bij de begeleiding?
4. Staat voldoende materiaal ter beschikking voor de bevordering?
5. Is genoeg leerpersoneel aanwezig?
6. Zijn ruimtes en tijd aanwezig om een goede taalbevordering te bieden?
7. Welke verbeteringen/veranderingen wens je je voor jouw instelling?
8. Wordt in jouw inrichting de moedertaal van de kinderen bevorderd?

De uitkomsten van de interviews zijn in de bijlage te vinden. Ik heb niet het gehele interview uitgetypt maar het in hoofdaspecten opgeschreven. De interviews kunnen op een bijgaande stick beluisterd worden.

In het volgende heb ik in een tabel de uitkomsten van de interviews duidelijk gemaakt. In steekwoorden zijn de belangrijkste aspecten genoemd. Daarna beschrijf ik voor alle interviews gezamenlijk de uitkomsten.

4.4.1 *De uitkomsten door de interviews*

	Vraag 1: Begeleiding van allochtone kinderen	Vraag 2: Bevorderings maatregelen	Vraag 3: Problemen	Vraag 4: Materiaal	Vraag 5: Leerpersoneel	Vraag 6: Ruimtes en tijd	Vraag 7: Verbeteringen/ Veranderingen	Vraag 8: Moedertaalonderwijs
Directrice Kinderhaus	- Belangrijk „<i>Sprache ist das Tor zur Welt</i>“ - Talig goed uitdrukken - Tweektaligheid als voordeel	-Project „<i>Sprache Integration</i>“ - Één pedagoog die voor de dagelijks geïntegreerde taalbevordering -Coöperationsproject met de Lindenschule	- Geen problemen	- Genoeg aanwezig - Taalbevorderingsspelletjes, beeldkaarten, boeken, ‘<i>Tischtheater</i>’	- Één extra pedagogische medewerkster voor dagelijks geïntegreerde taalbevordering - Nooit genoeg in de Kindergarten	- Ruimte staat voor kleine groepen ter beschikking - Tijd moet ingepland worden	- Juridische randvoorwaarden moeten veranderd worden - Het land moet meer geld voor onderwijs aan kunnen spreken dat ook direct ter beschikking staat	- Geen moedertaalonderwijs - De ouders worden gemotiveerd om thuis met de kinderen de moedertaal te spreken - Kinderen hebben de mogelijkheid boeken in de moedertaal te lenen (Turks en Pools)
Directrice Martini Kindergarten	- Belangrijk - „<i>Die Kinder auf einen Weg zu bringen wo sie sich selbst</i>“	- Coöperationsproject met de Lindenschule - Bielefelder Screening⁵⁸ - Würzburger	- Vaststelling van de ‘<i>Sprachstand</i>’	- Genoeg aanwezig - Spelletjes en boeken - School heeft eigen	- Opvoeders kunnen nooit genoeg aanwezig zijn - Ze willen graag een	- Voldoende ruimte gegeven - Tijd moet goed ingepland	- Meer ‘<i>Fachkräfte</i>’ en tijd	- Geen moedertaalonderwijs

⁵⁸ Bielefelder Screening zur Früherkennung von. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC).

	<i>sprachlich entwickeln können.“</i>	Trainingsprogramm ⁵⁹ - Taalbevordering in dagelijkse situaties		materiaal	vaste 'Sprachförderkraft'	worden		
Directrice Lindenschule	- Belangrijk voor het deelnemen aan de les.	- Bevorderingslessen van de groepsleerkracht - DaZ	- Goed verloop	- Ja - Methode is aanwezig	- Normaal een leerkracht voor taalbevordering	- Geen vaste ruimte - Genoeg tijd ter beschikking	- Niets	- Turks en Russisch worden aangeboden
Directrice Oberschule	- Topprioriteit - Einddiploma alleen mogelijk via de Duitse taal	- 4 uren per week taalbevorderingslesse - 'Sprachlernklassen' - Interculturele AG - 'Nachteilsausgleich' - Taalbevordering via BBS (2-4 uur)	- Te weinig uren om de kinderen te bevorderen - Motivatie en intelligentie van de kinderen	- Genoeg materiaal aanwezig	- Één leerkracht voor taalbevorderingslessen - Hongaarse moeder die interculturele AG geeft - Meer leerkrachten gewenst	- Één vaste ruimte ter beschikking - De kinderen worden uit de 'Regelunterricht' genomen om taalbevorderingslessen te krijgen	- Meer leerkrachten	- Turks wordt aangeboden
Leerkracht van de Lindenschule	- Belangrijk voor het deelnemen aan de les.	n.v.t.	- Grotere spelletjes niet mogelijk - Veel wisseling tussen de werkvormen	- Genoeg materiaal aanwezig en verkrijgbaar - 'Werkstatt Deutsch'	n.v.t.	- Één ruimte in de Oberschule - Één les per dag is genoeg	- Nog niet van toepassing	n.v.t.

⁵⁹ Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit (WÜT)

De uitkomsten van de interviews maken duidelijk, dat de meningen van de bevroagden in de meeste gevallen overeenkomen en gedeeltelijk verschillen. Als eerste worden de overeenkomsten behandeld en daarna de verschillen.

De meningen van de bevroagden komen overeen als het om de waarde van de begeleiding van de kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits gaat. Ze vinden het belangrijk dat deze kinderen bijzonder bevorderd worden om de Duitse taal te leren. Alleen als de kinderen zich talig goed ontwikkelen en de Duitse taal goed beheersen is een succesvolle deelname aan de les en het behalen van een goed einddiploma haalbaar.

Aan alle scholen worden taalbevorderingslessen gegeven. De instellingen werken samen wat de leerkrachten, omvang en inhoud voor de lessen betreft. Er was een leerkracht, die voor de taalbevorderingslessen in de twee Kindergärten en de Grundschule verantwoordelijk was, maar zij is helaas ziek geworden. Nu geeft de leerkracht, die de taalbevorderingslessen in de Oberschule gegeven heeft deze lessen ook aan de Grundschule en de Martini Kindergarten. Er is niet genoeg geld aanwezig zodat zij meer lessen mag geven, daarom zijn de lessen die de kinderen krijgen per week minder geworden.

Ook zijn de bevroagden het er over eens, dat er genoeg materiaal aanwezig is om goed taalbevorderingsonderwijs uit te kunnen voeren. De betreffende leerkrachten en instellingen hebben veel materiaal verkregen om op verschillende manieren de les vorm te kunnen geven. Zij hebben spelletjes en boeken, die in de les gebruikt kunnen worden en een methode '*Werkstatt Deutsch*'. Alle bevroagden zeggen, dat er ook genoeg materiaal aangeboden wordt en de instelling goed moeten selecteren wat zij willen en kunnen gebruiken.

Verder zeggen de directrices, dat er nooit genoeg leerkrachten of leerkrachten ter beschikking staan. Er komen steeds meer kinderen bij die taalbevordering nodig hebben. Dat zijn niet alleen allochtone kinderen maar ook Duitse kinderen die problemen met de Duitse taal hebben. Om deze kinderen goed te kunnen ondersteunen moeten de instellingen meer leerkrachten krijgen die taalbevordering uitvoeren kunnen of er meer leerkrachten ter beschikking zijn, die de ene leerkracht mag geven.

De meningen komen verder overeen als het om ruimtes gaat die aanwezig zijn om een goede taalbevordering te bieden. Er zijn genoeg ruimtes aanwezig en voor de taalbevordering in het Kinderhaus en de Oberschule is zelfs een vaste ruimte beschikbaar. Tijd is verder genoeg aanwezig. De lessen moeten wel goed gepland worden, zodat de kinderen weinig of bijna niets missen van het '*Regelunterricht*'.

De verschillen van mening worden zichtbaar als het over het optreden van problemen gaat. Het Kinderhaus en de Lindenschule komen geen problemen tegen, waarbij de andere bevroagden wel problemen hebben bij het vaststellen van de spraakstand, de motivatie en de korte spanningsboog van de kinderen.

Een ander verschil komt naar voren als het over de bevordering van de moedertaal van de kinderen gaat. Twee instellingen bieden moedertaalonderwijs in het Turks, waarvan de ene instelling ook Russisch onderwijs aan biedt. Eén instelling heeft wel boeken in het Turks en Pools maar zij bieden zelf geen onderwijs in deze talen. De andere instellingen bieden geen onderwijs in de moedertaal van de kinderen.

Ook worden verschillen zichtbaar wat de wensen voor verbeteringen/veranderingen betreft. De Lindenschule is tevreden zoals het is/was (toen Frau Rautenberg er was). Twee bevraagden willen graag meer personeel en tijd ter beschikking hebben en een directrice zegt, dat de juridische randvoorwaarden veranderd moeten worden. Het land moet meer geld voor onderwijs kunnen raadplegen en ervoor zorgen dat de scholen dit geld ook zo snel mogelijk krijgen. Het helpt niet als het land de voorwaarden op papier gebracht heeft, de werkelijkheid moet er ook van kunnen profiteren.

Samenvattend valt te zeggen, dat de meningen zowel overeenkomen als ook verschillen, maar dat er meer overeenkomsten dan verschillen zijn. De bevraagden zijn er vooral over eens, dat de begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits wat de bevordering van de Duitse taal betreft heel belangrijk is. Alle inrichtingen geven taalbevorderingslessen. Materiaal, personeel, ruimtes en tijd is genoeg aanwezig, maar er kan niet genoeg personeel en tijd beschikbaar zijn. Hoe meer mensen taalbevordering kunnen uitvoeren en hoe meer tijd hen ter beschikking staat, hoe beter de kinderen begeleid kunnen worden om de Duitse taal goed te kunnen leren.

Verschillen zijn herkenbaar ten aanzien van de problemen, die bij de begeleiding van allochtone kinderen kunnen optreden, het stimuleren van de moedertaal van de kinderen en de wensen voor verbeteringen/veranderingen voor de betreffende inrichting.

4.4.2 *Eigen ervaringen tijdens de LIO-stage*

Mijn LIO-stage ben ik op de *Lindenschule* in *Melle-Buer* in 'Klasse 4b' gelopen. In het begin heb ik mijn groep gehad die ik de hele dag begeleid heb. Ik heb de lessen verzorgd en na de gewone lestijd heb ik geholpen bij de kinderen die '*Hausaufgabenbetreuung*' gehad hebben. Zo heb ik gezien tegen welke problemen die kinderen aangelopen zijn en kon hun helpen.

In mijn groep waren drie allochtone kinderen die aan de DaZ lessen deelgenomen hebben en in de '*Parallelklasse*' waren vijf kinderen. In totaal waren er acht kinderen uit de '*4. Klassen*' die aan de DaZ les deelgenomen hebben. Zeven kinderen waren van Turkse afkomst en een kind Russisch. Dinsdag in de '*6. Stunde*' hebben de kinderen DaZ les van Frau Rautenberg gekregen. Hier heb ik in het begin gekeken omdat ik geen beeld had hoe ik deze kinderen moet bevorderen. Ik heb gezien dat het spreken erg belangrijk is. Aan het begin van de les mochten de kinderen kort iets over de afgelopen week vertellen. Dat vinden zij prettig en hierdoor leren zij veel, omdat ze moeten spreken en feedback krijgen van de leerkracht wat

hun taal betreft. Tijdens de lessen wordt verder met de methode '*Werkstatt Deutsch*' gewerkt.

Toen de leerkracht ziek geworden is heb ik de les overgenomen van de leerkracht. We hebben verder in de methode gewerkt en ik heb veel spelletjes met de kinderen gespeeld. Vooral het spelletje '*Tik tak boom*' vonden de kinderen erg leuk. Hier gaat het erom dingen te noemen die met een bepaald thema te maken hebben, bijvoorbeeld het thema 'Bij de bakker'. De kinderen moeten achter elkaar dingen noemen die je bij de bakker kunt vinden. Als het volgende kind aan de beurt is wordt een bom meegegeven. Als de bom los gaat krijgt het kind de kaart. Wie die minste kaarten heeft heeft gewonnen. Het spel kan veranderd worden en aan de situatie aangepast worden. Voor de kinderen was er eigenlijk geen grote verandering. Ik was al een tijd aanwezig tijdens de lessen en heb veel geholpen. Daardoor heb ik ook geen problemen gehad toen ik de les overgenomen had. Het was een fijne oplossing voor de kinderen.

Verder heb ik de taalbevorderingslessen in de Kindergarten overgenomen van Frau Rautenberg. Vijf kinderen hebben taalbevorderingslessen gekregen. Aan het begin van het jaar heeft de Kindergarten de '*Sprachstand*' van de kinderen vastgelegd. Op basis hiervan krijgen deze vijf kinderen taalbevordering. Ik ben drie keer per week voor anderhalf uur in het Kinderhaus geweest. In totaal staan zes lesuren per week ter beschikking. In het begin heb ik alle vijf kinderen meegenomen en heb gezamenlijk les gegeven. Hierbij heb ik snel vastgesteld dat dat geen goed idee is. De kinderen hebben verschillende problemen en andere behoeftes. Om goed op de kinderen te kunnen ingaan was het beter de groep op te splitsen. Verder heb ik gemerkt dat 2 lesuren (1 ½ uur) te lang is voor de kinderen. De spanningsboog is niet zo hoog dat ze zich zo lang kunnen concentreren. Daarom heb ik één groep van drie en één groep van twee kinderen gemaakt en met elke groep een lesuur op één dag taalbevordering gegeven.

In het begin was ik een beetje bang of ik genoeg materiaal ter beschikking had om iets met de kinderen te doen, maar dat was geen probleem. Frau Rautenberg heeft veel materiaal verkregen voor de Grundschule en voor de Kindergarten. In de Kindergarten heeft zij een rek waar veel materialen op staan. Er zijn spelletjes, woordkaarten en Cd's met liederen om de woordenschat te verbeteren.

Problematisch vond ik bij de begeleiding in de Kindergarten, dat er vaker kinderen afwezig waren. Elke ochtend toen ik kwam moest ik kijken wie er was. De kinderen mogen tot 10 uur komen, maar ik heb de bevorderingslessen van 8 tot 9.30 uur gegeven. Dit kon vanuit mijn lesrooster niet anders. Vaker kwamen kinderen later of waren er helemaal niet. Dan moest ik enerzijds de groepen aanpassen en er de volgende dag rekening mee houden dat deze kinderen moesten inhalen wat we de dag ervoor gedaan hebben. Voor mij was het belangrijk dat de kinderen die afwezig waren hetzelfde leren dan de anderen, want juist zo kort voordat de kinderen naar de Grundschule gaan is het belangrijk dat ze de Duitse taal zo goed mogelijk beheersen. Als de kinderen naar school gaan zullen zij de beste kansen hebben om succesvol aan de les te kunnen deelnemen. Met de begeleiders uit het

Kinderhaus verliep de samenwerking goed. Ze hebben mij geholpen om mij te redden en geholpen als ik ergens problemen mee had.

5. Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal ik een conclusie trekken. Hierbij houd ik rekening met de kennis vanuit het theoretisch kader, de visies van de onderwijsinstellingen in Melle-Buer, de uitkomsten van de interviews en mijn eigen ervaringen tijdens de LIO-stage. Op basis daarvan zal ik de deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoorden, aanbevelingen geven voor de verschillende onderwijsinstellingen ten aanzien van de onderzoeksvraag en advies geven voor vervolgonderzoeken.

5.1 Conclusie

Het onderzoek is gericht op de mate waarin kinderen van 8 - 12 jaar met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits begeleid kunnen worden om ontwikkelingsachterstand vanwege taalachterstand te voorkomen.

Onderwijs voor kinderen, die in hun tweede taal alle lessen moeten volgen moet aan verschillende aspecten voldoen. Er moet rekening gehouden worden met taalverwervingsprocessen, ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving en didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen. Meertalig onderwijs moet aan deze aspecten voldoen om te garanderen dat de kinderen geen ontwikkelingsachterstand vanwege taalachterstand oplopen.

Het taalverwervingsproces van meertalig opgroeiende kinderen moet aan drie basisaspecten (*Antrieb*, *Sprachvermögen* en *Zugang zur Sprache*) voldoen. Deze zijn fundamenteel om binnen een gestructureerde omgeving een vreemde taal te leren. Uit de interviews komt naar voren, dat de motivatie van de kinderen niet altijd gegeven is en dat de kinderen eerst een motivatie van de leerkrachten moeten krijgen om de Duitse taal goed te leren. Bovendien speelt het tijdstip waarop de kinderen de tweede taal leren een belangrijke rol. Hoe eerder de leerlingen beginnen Duits te leren, hoe beter.

Volgens de ontwikkelingspsycholoog Piaget heeft de cognitieve ontwikkeling invloed op de taal- en denkontwikkeling van kinderen. Het kind leert door interactie met zijn omgeving. Door nieuwe situaties, die het kind tegen komt moet het zijn denkschema aanpassen en zijn kennis uitbreiden, zodat veranderingen in de wijze van denken ontstaan en de cognitie groeit. Cummins heeft in zijn '*Iceberg Theory*' beschreven dat het kind een centraal systeem heeft dat alle talen stuurt. De verschillende talen werken samen en het kind heeft hierdoor voordelen als het een nieuwe taal leert. Verder zegt Cummins in zijn '*Threshold Theory*', dat er een samenhang bestaat tussen taalvaardigheden en cognitieve voor- of nadelen. Het kind moet bij de tweetaalverwerving drie drempels (niveaus) overschrijden als het voordelen van de tweetaligheid op de cognitief-academische competentie wil hebben. Dit verklaart waarom migratiekinderen soms niet voldoende competentie in hun tweede taal ontwikkelen om van hun tweetaligheid te kunnen profiteren.

Ten aanzien van de didactiek valt te zeggen, dat vooral de '*Mainstreaming/Submersion Education with Withdrawals Classes*' de beste vorm van meertalig onderwijs is om allochtone kinderen het beste te kunnen begeleiden. Hierbij nemen de kinderen deel aan de gewone lessen in het Duits en krijgen extra lessen om in de Duitse taal bevorderd te worden. In deze lessen worden de thema's uit de gewone lessen herhaald en aanstaande thema's voorbereid. Deze onderwijsvorm wordt ook aan de scholen die voor het onderzoek belangrijk zijn gehanteerd. Allochtone kinderen nemen aan de lessen *Deutsch als Zweitsprache* deel. Hier wordt met een methode gewerkt, maar ook met spelletjes en boeken wordt de Duitse taal bevorderd. Bovendien zijn de instellingen van mening dat allochtone kinderen binnen elke les in de Duitse taal bevorderd moeten worden.

De onderwijsinstellingen in Buer hebben deze aspecten bijna niet opgenomen in hun visie. Meertalig onderwijs en opvoeding speelt alleen bij de Lindenschule een belangrijk aspect om opgenomen te worden in hun '*Leitbild*'.

Nadat interviews opgenomen zijn van de directrices van de onderwijsinstellingen in Buer is wel te zeggen, dat zij met de theoretische aspecten over tweetalige opvoeding rekening houden. Ze vinden het belangrijk, dat de kinderen in de Duitse taal bevorderd worden, omdat het beheersen van de taal cruciaal is voor een succesvolle deelname aan de lessen en het behalen van een goed einddiploma, maar de instellingen kunnen soms niet genoeg lessen aanbieden omdat geen geld beschikbaar is.

Door de ervaringen, tijdens mijn LIO-stage opgedaan heb kan ik zeggen, dat de bevordering van allochtone kinderen belangrijk is. Het niveau waarop deze kinderen de Duitse taal beheersen is soms niet voldoende om de lessen goed te kunnen volgen, maar zij hebben wel de motivatie om de taal in de bevorderingslessen te leren, zodat zij binnen de gewone lessen geen extra aandacht hoeven te krijgen, omdat zij de Duitse taal niet goed beheersen.

Concluderend valt te zeggen, dat taalverwervingsprocessen, ontwikkelingspsychologische visies over taalverwerving en didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen een centrale rol spelen bij het opstellen van meertalig onderwijs en opvoeding van allochtone kinderen en dat het realiseren van een goede begeleiding afhankelijk is van de mogelijkheden, die de school van de deelstaat ter beschikking krijgt. Kinderen van 8 - 12 jaar krijgen de minste taalbevordering. Er wordt wel taalbevordering gegeven, maar minder lessen dan in de Grundschule. Het *Niedersächsische Kultusministerium* ziet wel dat het ook in de Oberschule belangrijk is om allochtone kinderen te bevorderen, maar stelt hiervoor minder uren en minder geld ter beschikking, zodat de school er niet meer bevordering kan aanbieden.

5.2 Beantwoording van de deelvragen en de onderzoeksvraag

Om de onderzoeksvraag goed te kunnen beantwoorden heb ik ter ondersteuning een aantal deelvragen geformuleerd, die helpen om de onderzoeksvraag nog duidelijker in beeld te krijgen en zo de vraag beter te kunnen beantwoorden.

In dit hoofdstuk zal ik nu de deelvragen en de onderzoeksvraag op basis van de praktijkvoorbeelden en van de interviews beantwoorden.

1. Wat is de samenhang en visies van Kindergarten, Grundschule en Oberschule betreffende meertalig onderwijs en opvoeding?

De eerste vraag gaat over de visie van Kindergarten, Grundschule en Oberschule over meertalig onderwijs en meertalige opvoeding. Vanuit de visies van de onderwijsinstellingen kan men zeggen, dat de Kindergärten in Melle-Buer niet veel over meertalig opgroeiende kinderen in hun *'Leitbild'* opgenomen hebben. De Grundschule heeft een duidelijk beeld over meertalig onderwijs en opvoeding. Voor hun is het belangrijk allochtone kinderen te ondersteunen. Zij wil de leerlingen een alomvattende en gerichte bevordering geven. Ze bieden een aantal taalbevorderingsmaatregelen aan. Bij het onderzoeken van de visie van de Oberschule valt op dat zij net als de Kindergärten helemaal niets over meertalig onderwijs en opvoeding in hun *'Leitbild'* opgenomen hebben.

Door de interviews kwam naar voren dat alle instellingen het belangrijk vinden dat de kinderen goed bevorderd worden om de Duitse taal goed te verwerven. Taal is belangrijk om te kunnen deelnemen aan de gewone lessen. Als de taal niet goed beheerst wordt lopen zij elke les tegen problemen aan en ook in hun einddiploma kunnen zij niet dat laten zien wat zij kunnen, omdat zij de vragen niet begrijpen en omdat zij de woorden niet weten. Elke instelling biedt taalbevorderingsmaatregelen voor kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits, maar omvang van de taalbevordering neemt als de kinderen ouder worden af.

2. Wat is de aanpak en inhoud van het onderwijs in de Duitse taal voor kinderen die Duits als 2^e taal hebben?

De tweede vraag is gericht op de aanpak en inhoud van het onderwijs in de Duitse taal voor kinderen die Duits als 2^e taal hebben van de instellingen in Buer. Beide Kindergärten nemen deel aan de *'Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung'* dat door het coöperationscontract met de Lindenschule vastgelegd is. Deze taalbevorderingslessen geeft een leerkracht van de Grundschule en de Kindergarten hoeft alleen de *'Sprachstand'* van de kinderen vastleggen en bepalen wie aan de bevorderingsmaatregelen deel zal nemen. De Kindergärten werken samen met de ouders en er bestaat veel uitwisseling over het ontwikkelingsstand van de kinderen. Als het kind ergens een achterstand oploopt willen zij hier direct aan werken.

Op de Lindenschule krijgen de kinderen onder andere taalbevordering binnen de lessen. Ze zijn van mening dat elke les DaZ les is en de kinderen in elke les in de Duitse taal bevordert

moeten worden. De klasleerkracht geeft één keer per week 'Förderunterricht' waar ze leerproblemen en –achterstanden probeert te compenseren. Één keer per week krijgen kinderen die Duits als 2^e taal hebben de les 'Deutsch als Zweitsprache' waarin zij gestimuleerd worden om de Duitse taal goed te verwerven. Het vak grijpt dingen uit de gewone lessen op en bereidt de kinderen voor op onderwerpen die nog komen, zodat de kinderen goed voorbereid zijn op de lessen en al iets over dit onderwerp weten.

De Oberschule differentieert in de hoofdvakken Duits, Engels en rekenen op twee niveaus. Er staat niet duidelijk beschreven dat het grondniveau alleen voor allochtone kinderen is, maar binnen deze les wordt gekeken dat de Duitse taal zich verder ontwikkelt. In samenwerking met de *Berufsbildenden Schule* in Melle krijgen de kinderen in de ruimtes van de Oberschule taalbevordering. Verder biedt de Oberschule 4 uren per week taalbevorderingslessen voor allochtone leerlingen. Verder kunnen kinderen, die de Duitse taal op een laag niveau beheersen naar de *Volkshochschule* toegaan en drie maanden in een 'Sprachlernklasse' de Duitse taal leren. Hiervoor worden de kinderen uit de Oberschule genomen, wat juist is, omdat ze sowieso niet veel verstaan van de inhoud van de lessen, vanwege hun taalniveau. Aan de Oberschule zijn twee Hongaarse meisjes en voor hun heeft de instelling een interculturele AG ingericht waarin een moeder ook taalbevordering geeft. Verder kunnen allochtone kinderen een 'Nachteilsausgleich' aanvragen. Dit houdt in, dat de leerlingen langer over een test kunnen doen of iemand hebben die de vragen in hun moedertaal vertaalt en de antwoorden in het Duits vertaalt. In samenwerking met de *Berufsbildenden Schule* in Melle krijgen de kinderen in de ruimtes van de Oberschule taalbevordering.

De taalbevorderingsmaatregelen die aan de instellingen in Melle-Buer aangeboden worden zijn ook terug te vinden in de theorie.

3. Wat is het belang van goed moedertaalonderwijs?

De derde vraag is gericht op het belang van goed moedertaalonderwijs. Vanuit de theorie kan gezegd worden dat het belangrijk is dat de kinderen hun moedertaal goed verwerven. De eerste taal moet goed verworven zijn om de tweede taal op hetzelfde niveau te kunnen leren. Beide talen bouwen op elkaar. Als de structuren binnen de moedertaal duidelijk zijn kunnen verbanden gelegd worden tussen de structuren van L1 en L2. Daarom is goed moedertaalonderwijs heel belangrijk. Vroeger was men van mening dat de kinderen alleen de Duitse taal moesten leren als zij in Duitsland naar een school gaan en de Duitse taal moeten leren, maar dit is niet meer het geval. Het heeft zelfs voordelen voor de kinderen als zij twee talen goed beheersen.

4. Wordt er onderwijs gegeven in de moedertaal? Of gaan ze ervan uit dat alle kinderen alleen maar Duits moeten spreken?

De vierde vraag is gericht op de vraag of er onderwijs gegeven wordt in de moedertaal van de kinderen en of de instellingen ervan uitgaan dat alle kinderen alleen maar Duits moeten

spreken. Vanuit de visies van de onderwijsinstellingen en de interviews kan men zeggen, dat de Kindergärten geen onderwijs in de moedertaal aanbieden, maar ze vinden het belangrijk dat de kinderen thuis wel in hun moedertaal spreken. Als het niet anders kan mogen de kinderen in hun moedertaal spreken, want soms kan het zijn dat het kind anders de hele dag helemaal niets kan zeggen. De Grundschule biedt onderwijs in Turks en in Russisch. De Oberschule biedt moedertaalonderwijs in Turks. De Grundschule en de Oberschule verbiedt niet, dat de kinderen in hun moedertaal spreken, maar zij vinden het prettiger als de kinderen op school Duits spreken, de taal die gebruikelijk is in de lessen en die iedereen verstaat. Vanuit de theorie is te zeggen, dat het wel belangrijk is om ook de moedertaal goed te beheersen, maar in de omgeving waar de overheersende taal Duits is moeten zij zich wel aanpassen en de omgeving levert ook een bijdrage aan het verwerven van de Duitse taal.

De deelvragen dienen als basis gezien te worden, om de onderzoeksvraag explicieter in beeld te kunnen brengen. De onderzoeksvraag luidt als volgt:

In hoeverre kunnen allochtone kinderen van 8 - 12 jaar met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits op de verschillende onderwijsinstanties in Melle-Buer (Kindergarten, Grundschule en Oberschule) begeleid worden om ontwikkelingsachterstand vanwege taalachterstand te voorkomen?

Voor kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan de hoofdtal in het bepaalde land is de gebruikelijkste onderwijsvorm de *'Mainstreaming/submersion Education with Withdrawal Classes'*. Deze onderwijsvorm wordt ook aan de onderwijsinstellingen in Melle-Buer gehanteerd. Duits is de taal waarin alle lessen gegeven worden. De leerlingen moeten alle lessen in het Duits volgen. Voor de taalbevorderingslessen, *Deutsch als Zweitsprache*, worden de kinderen uit de gewone lessen gehaald of deze lessen vinden plaats aan het eind van de gewone lessen. Aan alle scholen wordt met de methode *'Werkstatt Deutsch'* gewerkt. Deze methode is cyclisch opgebouwd en sluit aan aan de *'Bayrische Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache'*. Dit leerplan heeft als basis de linguïstische, didactische, methodische en pedagogische aspecten van taalverwerving. De instellingen werken samen wat de overgang van de leerlingen naar de volgende instelling betreft. Zij wisselen informatie over de leerlingen en begeleiden de leerlingen ook als zij nog niet of niet meer in hun instelling zijn. Als men naar het *Leitbild* van de instellingen kijkt wordt duidelijk dat Kindergarten, Grundschule en Oberschule verschillend tegen de begeleiding van allochtone kinderen aankijken. Alleen de Grundschule vindt de begeleiding van allochtone kinderen zo belangrijk dat ze dat in hun *Leitbild* opgenomen heeft. De andere instellingen vinden taalbevordering wel ook belangrijk maar niet zo belangrijk om in hun *Leitbild* op te nemen. Taalbevordering is sowieso een groot aspect in de Kindergarten en er wordt geen verschil gemaakt of deze taalbevordering voor allochtone kinderen is of voor Duitse kinderen.

Concluderend valt te zeggen, dat de instellingen wel weten hoe zij allochtone kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits moeten begeleiden, maar zij hebben het probleem dat zij de middelen ervoor niet ter beschikking hebben. De deelstaat heeft in het *Niedersächsische Schulgesetz* de begeleiding van allochtone kinderen vastgelegd en er is een

nieuwe verordening opgesteld hoe de bevorderingsmaatregelen eruit zullen zien, maar de deelstaat stelt niet genoeg geld en middelen ter beschikking. Elke instelling moet kijken hoe het de middelen verkrijgt. Of de school veel middelen en geld verkrijgt voor de begeleiding hangt van het zwaartepunt af, dat zij op de begeleiding van allochtone kinderen legt. Op zich zijn er verschillende maatregelen gegeven om een goede begeleiding te garanderen om ervoor te kunnen zorgen dat de kinderen geen ontwikkelingsachterstand vanwege taalachterstand oplopen. De Oberschule heeft het zwaartepunt niet op de bevordering van allochtone kinderen gelegd en heeft zo niet genoeg middelen om deze kinderen zo te begeleiden als ze het nodig hebben.

5.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden aanbevelingen gegeven aan de onderwijsinstellingen in Melle-Buer ten aanzien van de begeleiding van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits. Bij het geven van aanbevelingen wordt rekening gehouden met de uitkomsten en resultaten van de literatuurstudie en de praktijkuitvoering.

Een aantal aspecten spelen een belangrijke rol bij de begeleiding van allochtone kinderen. Als deze aspecten in de praktijk omgezet worden, zijn volgens de literatuur en de bevraagden van de interviews een goede begeleiding van kinderen mogelijk, zodat zij geen ontwikkelingsachterstand vanwege taalachterstand oplopen.

- Hoe eerder de kinderen de Duitse taal verwerven, hoe beter. Omdat dit niet altijd te realiseren is, want de kinderen migreren op alle leeftijden naar Duitsland, is het belangrijk dat ze als ze in Duitsland zijn zo snel mogelijk in de Duitse taal bevorderd worden.
- De onderwijsinstellingen moeten verschillende methodische en didactische maatregelen hanteren om een goede taalbevordering te kunnen bieden.
- De kinderen moeten de mogelijkheid hebben met anderen te communiceren.
- Door de lessen in de Duitse taal te moeten volgen worden zij permanent met de te leren taal geconfronteerd.
- Binnen elke les moet de Duitse taal bij allochtone kinderen bevorderd worden.
- Er zijn drie basisaspecten (*Antrieb*, *Sprachvermögen* en *Zugang zur Sprache*), die een belangrijke rol spelen bij de tweetaalverwerving. De instellingen moeten hiermee rekening houden om een goede begeleiding te garanderen.
- Het zal goed zijn als de kinderen moedertaalonderwijs krijgen, want een goede ontwikkeling van de moedertaal is belangrijk om de tweede taal (Duits) goed te kunnen verwerven.

- De samenwerking tussen Kindergarten, Grundschule en Oberschule moet verder bevorderd worden. Een doorgaande lijn is voor de kinderen prettig en heeft tot het gevolg dat de kinderen gemotiveerder zijn om de taal te leren.

5.4 Vervolgonderzoek

Op basis van dit onderzoek zijn vervolgonderzoeken mogelijk. Uit de interviews kwam naar voren, dat er problemen bestaan bij het vastleggen van het taalniveau van de kinderen. Een vervolgonderzoek kan onderzoeken welke ‘*Sprachstandsfeststellungsverfahren*’ bestaan en welke de beste is om de taalstand van de kinderen zo snel en goed mogelijk vast te kunnen leggen.

Verder kwam uit de interviews naar voren, dat de *Niedersächsische Landesschulbehörde* wel in theorie verschillende maatregelen bedacht en opgeschreven heeft, die zullen helpen bij de begeleiding bij allochtone kinderen, maar dit kan niet in de praktijk gerealiseerd worden. De scholen krijgen niet genoeg geld en personeel ter beschikking om alle maatregelen ook aan te kunnen bieden. Een mogelijk vervolgonderzoek zal gericht kunnen zijn op hoe het land zijn mogelijkheden beter kan inzetten en ervoor kan zorgen dat de maatregelen ook voor de scholen te realiseren zijn.

Een derde optie is om te onderzoeken hoe de samenwerking tussen de Kindergarten, Grundschule en Oberschule verder bevorderd kan worden. De instellingen werken nu al samen, maar de samenwerking zou nog intensiever kunnen zijn. Tot nu toe werken alleen Kindergarten en Grundschule en Grundschule en Oberschule samen. Het valt te onderzoeken of een samenwerking van alle drie instellingen een meerwaarde biedt voor de begeleiding van allochtone kinderen.

Literatuurlijst

Boeken:

- Alkema, E., & Tjerkstra, W. (2006). *Meer dan onderwijs*. Van Gorcum.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4. ed.). Multilingual Matters Ltd.
- Bangma MSc, I., & Riemersma, D. A. (2011). *Multilingual Early Language Transmission (MELT): Summary of relevant literature on early multilingual learning, related to European smaller state and regional & minority language communities*. Leeuwaarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Dieleman, A., & de Beer, F. (2010). *De eigen wereld van het kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho b.v.
- Feldman, R. S. (2009). *Ontwikkelingspsychologie* (3. ed.). Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb - Studienbuch Linguistik* (3. ed.). Frankfurt am Main: Anton Hain.
- Rösch, H., Ahrens, R., Dirim, İ., Piepho, H.-E., Röhner-Münch, K., & Tschachmann, U. (2004). *Deutsch als Zweitsprache - Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel Verlag.

Internetpagina's:

- <http://www.bildungsserver.de/Sprachfoerderung-Niedersachsen-3292.html> (12.08.2014)
- <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=946> (12.08.2014)
- <http://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=117> (13.08.2013)
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Mehrsprachigkeit> (14.08.2014)
- <http://www.verband-binationaler.de/index.php?id=30> (14.08.2014)
- http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-childhood_nl.htm (15.08.2014)
- http://de.wikipedia.org/wiki/Bilingualismus#Individueller_Bilingualismus (21.08.2014)
- <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/communicatie/26196-spraak-taalontwikkeling-wat-kan-n-kind-op-welke-leeftijd.html> (25.08.2104)
- <http://kindentaal.logopedie.nl/site/taalontwikkeling> (26.08.2014)
- <http://www.nibis.de/nli1/ikb/erlasse/SVBL%2009-05%2019.08-475.pdf> (09.09.2014)
- http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/niedersachsen_recht.cgi?t=141025427571678061&sessionID=9801876322097822316&templateID=document&source=lawnavi&chosenIndex=Dummy_nv_6&xid=173129,60 (09.09.2014)
- <https://www.landkreis-osnabrueck.de/sites/default/files/downloads/integrationsmanagement-im-landkreis-os.pdf> (16.09.2014)
- <http://www.melle.info/die-stadt-/daten-und-fakten/> (16.09.2014)
- <http://www.martinikindergartenbuer.de/> (16.09.2014)
- <http://www.kinderhausmelle.de/> (16.09.2014)
- <http://www.lindenschule-buer.de/> (16.09.2014)
- <http://www.oberschule-buer.de/> (16.09.2014)

- http://www.bbs-melle.de/c/cms/front_content.php?idcat=130&idart=1249 (17.09.2014)
- <http://www.gekita.de/index.php?id=71> (25.09.2014)
- <http://www.phonologische-bewusstheit.de/> (25.09.2014)
- http://www.prodiagnostiek.be/spraak-taal/st_theorie_relevante_ontwikkelingsaspecten_de_taalontwikkeling_voltooiingsfase_vijf_jaar_en_ouder.php (03.12.2014)

Artikelen, publicaties en onderzoeksberichten:

- Amt für Familie, Bildung und Sport Familienbüro Melle, *Meller Modell- Kinderbetreuung in der Stadt Melle*, Stadt Melle, August 2012
- Dickmann, M., Fedrowitz, A., Langner, R., Schanz, C., Schoof-Wetzig, D., *Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache*, <http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/RrIDaZ.pdf> Niedersächsisches Kultusministerium, 2002
- Niedersächsisches Kultusministerium, *Didaktisch-methodische Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung – Entwurf zur Erprobung in den Pilotschulen*, Hannover, 2004
- Niedersächsisches Kultusministerium, *Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*, http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=34723&article_id=6020&psmand=8, (geraadpleegd op 15.07.2014)
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales, *Wie Kinder sprechen lernen – Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich*, Niedersachsen, Juni 2002
- Sagir, Mutulu, *Der Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund*, Examensarbeit, Universität Essen, <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/110192.html> (geraadpleegd op 12.08.2014), 2006
- Schulverwaltungsblatt Niedersachsen, Amtlicher Teil, Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache, Juli 2014
- Span, G., Rothe, M., Altenhoff, W., *Sprachförderung vor der Einschulung*. Regionalgruppe Osnabrück

Afbeeldingen, grafieken en tabellen:

- *Afbeelding 1*: Separate underlying proficiency (Bangma & Riemersma, 2011, p. 58)
- *Afbeelding 2*: Common underlying proficiency (Bangma & Riemersma, 2011, p. 58)
- *Afbeelding 3*: Iceberg Model of Language Interdependence of Languages (Baker, 2006, p. 169)
- *Afbeelding 4*: Situatie van Buer in Melle (http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Buer_in_Melle.svg, 16.09.2014)
- *Grafiek 1*: Early total immersion vs. early partial immersion (Baker, 2006, p. 245)
- *Tabel 1*: Übergangsformen zum Zweitspracherwerb (Klein, 1992, p. 27)
- *Tabel 2*: Monolingual forms of Education for Bilinguals (Baker 2006, p.215)

Reflectie

Afsluitend zal ik op het hele werkstuk reflecteren en mijn leereffecten nader omschrijven en toelichten.

Voor de pedagogische minor had ik gekozen, omdat ik meer wilde weten over meertalige opvoeding en educatie. Ik wilde mij verdiepen in de theorie over het tweetaalverwervingsproces van allochtone kinderen tot aan het eind van hun schooltijd en mijn kennis ten aanzien van tweetaligheid uitbreiden. Door de kennis over taalverwervingsprocessen en taalbevorderingsmaatregelen wilde ik mijn zicht op het beroep tot leraar basisonderwijs verbreden en mijn eigen deskundigheid verder ontwikkelen. Ik wilde door dit onderzoek erachterkomen hoe kinderen het best een tweede taal verwerven en hoe dit door verschillende onderwijsinstanties bevorderd wordt.

Via een literatuurstudie, deskresearch, interviews en eigen ervaringen op de betreffende instellingen heb ik dat geprobeerd te doen. Door de literatuurstudie en het deskresearch ben ik al een aantal interessante en leerzame aspecten tegen gekomen. Er zijn al veel onderzoeken gedaan worden op het gebied van meertalig onderwijs, maar om meer te weten te komen over meertalige opvoeding bij allochtone kinderen moest ik iets dieper naar de literatuur kijken. Aan het eind heeft de literatuurstudie me veel opgeleverd op de aspecten van taalverwerving, ontwikkelingspsychologische visies en didactische aspecten over de begeleiding van allochtone kinderen. Mijn kennis is hierdoor gegroeid en ik ben me bewuster geworden van de essentiële wetenschappelijke feiten ten aanzien van de tweetaligheid van allochtone kinderen.

Aanvankelijk had ik geen problemen. Ik had een duidelijk beeld van wat ik wilde doen en het opstellen van het onderzoek leverde geen problemen op. Alleen als ik de visies van de onderwijsinstellingen wou opschrijven heb ik gemerkt, dat dit niet zo makkelijk zou zijn als verwacht. Mijn verwachting was, dat nadat ik de literatuur bestudeerd had alles heel gemakkelijk zou zijn en dat ik zo klaar zou zijn. Hierdoor is mijn motivatie iets gedempt worden, maar ik heb ze snel weer gevonden door de hulp van mijn docent Jan Kruimink en de personen op de onderwijsinstellingen.

De volgende keer zal ik de hoofdstukindeling van het begin af aan anders doen en in de rubrics kijken hoe het moet. Verder zal ik de vakliteratuur nog meer filteren, zodat het verslag nog compacter en krachtiger wordt. Ik ben nu op alles ingegaan wat ik in de literatuur gevonden heb. Dat zal ik de volgende keer niet doen en de verkregen informatie scherper samen vatten en dingen als ze niet belangrijk zijn korter beschrijven. De volgende keer zou ik op dezelfde manier met de onderwijsinstellingen, die voor het onderzoek belangrijk zijn communiceren. Alle personen hebben positief op mijn vragen reageert en materiaal en informatie gegeven, dat ik nodig had voor het onderzoek.

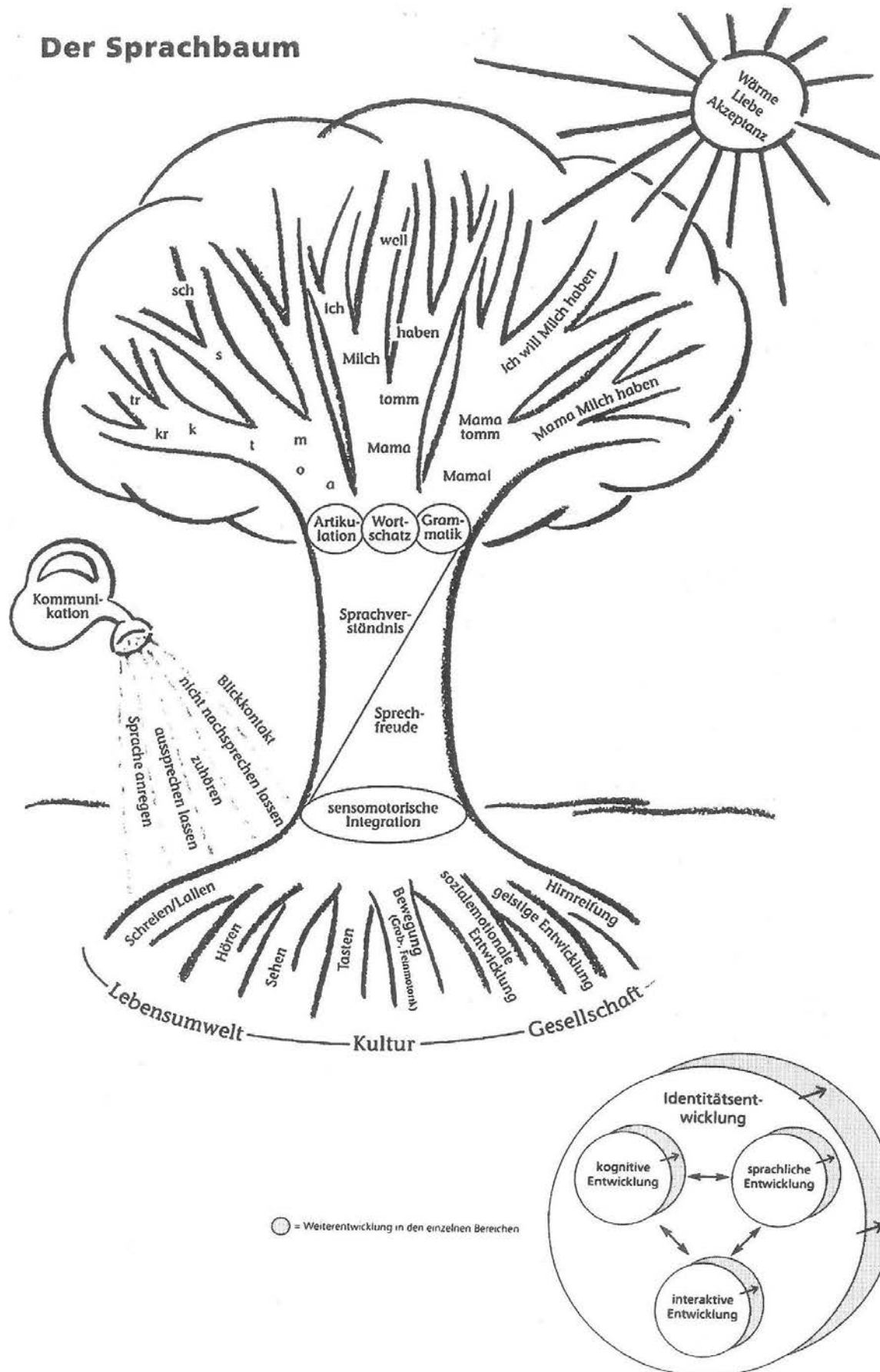
Tijdens het schrijven van dit onderzoek heb ik veel over het onderwijs en veranderingen binnen het onderwijs gelezen. Een van mijn zwakke punten was op de hoogte te blijven van

veranderingen binnen het onderwijs. Ik weet nu hoe ik op de hoogte kan blijven en hoe ik informatie kan verkrijgen voor onderwerpen die bepaalde vakgebieden betreffen.

Verder ben ik me nu bewuster geworden over mijn werkwijze en persoonlijkheid. Ik ben soms sterk gefocust op wat ik op dit moment doe en soms dan laat ik me sterk aflijden. Als ik met een onderwerp problemen heb, of dit niet zo interessant vindt, dan vindt ik het makkelijk om gefocust te blijven. Bovendien ben ik in de loop van het onderzoek erachter gekomen dat ik te uitgebreid dingen beschrijf. Ik kom niet direct tot het belangrijkste punt. Hieraan wil ik in het volgende onderzoek werken. Ik wil proberen alleen de belangrijkste dingen op te schrijven en niet te gedetailleerd op alles ingaan.

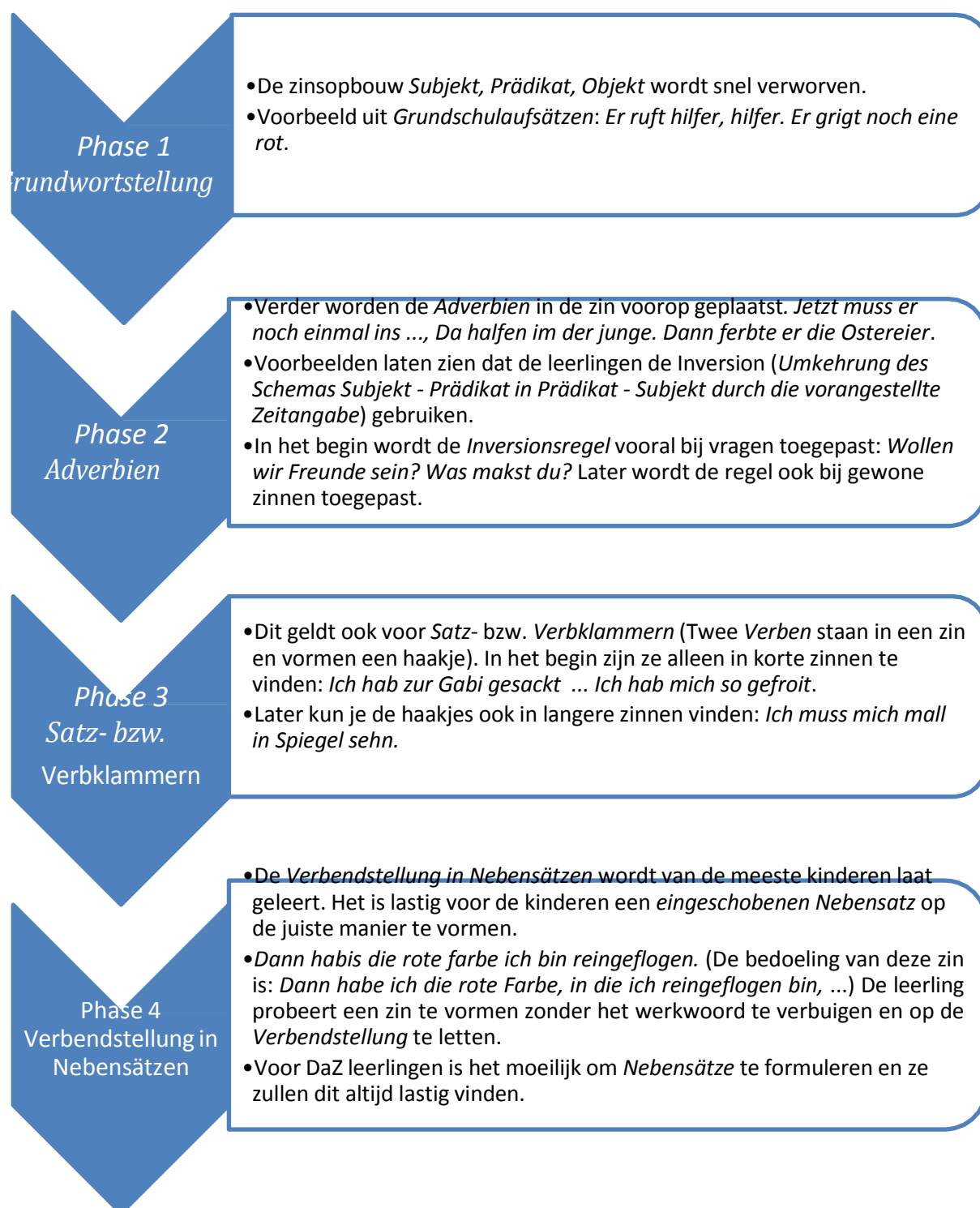
Bijlage 1

Der Sprachbaum



Bijlage 2: Taalverwervingsfasen

Verwervingsfasen van kinderen die Duits als tweede taal leren¹:



Onafhankelijk van taalkennis en de vorm van taalonderwijs duurt het vooral bij de laatste drie fasen lang, tot de DaZ-Lernende de regels in de vrije taalproductie kan gebruiken.

¹ Rösch, H., Ahrens, R., Dirim, İ., Piepho, H.-E., Röhner-Münch, K., Tschachmann, U., Deutsch als Zweitsprache – Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung, Schroedel Verlag, Braunschweig, 2004

Bijlage 3: Taalbevorderingsmaatregelen

<i>Bevorderings- maatregel</i>	Doelgroep	Aantal leerlinge n	Uren/du ur	Inhoud	Onderwijs- vorm
Sprachförder- maßnahmen vor der Einschulung	Kinderen waar de kennis van de Duitse taal niet voldoende is om aan het onderwijs deel te nemen.	Max. 4	3 (half jaar)	Nur Deutsch als Zweit- /Zielsprache	Kindergarten
Sprachlern- klassen	Zij-instromer met geen kennis van de Duitse taal.	10-16	16 (Kl. 1-4) 22 (Kl.5-10)	Deutsch als Zweit- /Zielsprache, andere vakken	Grundschule, Sekundar- bereich I: alle Schulformen
Förderkurs „Deutsch als Zweitsprache“	Kinderen in <i>Regelklassen</i> met weinig kennis van de Duitse taal/gering aantal zij-instromer.	Vanaf 4	6 (Kl. 1-4) 8 (Kl. 5-10)	Nur Deutsch als Zweit- /Zielsprache	Grundschule, Sekundar- bereich I: alle Schulformen
Förderunterricht	Kinderen in <i>Regelklassen</i> met bijzonder bevorderingsbehoeftes in Duits.	Max. 8	5 (in het 1. jaar) Tot 4 (vanaf 2. jaar)	Duits, vreemde taal	Alle Schulformen
Förderung nach genehmigtem Förderkonzept	Schoolen waar tenminste 20% van de kinderen in een klas migratiekinderen zijn.	Flexibel	Wordt toegewezen	o.a.: Deutsch-Alphabetisierungshilfen, Parallelunterricht, Einschulungshilfen, interkulturele AGs	Grundschule, Hauptschule, Realschule, Integrative Gesamtschule, Gesamtschule

Tabel 1: Taalbevorderingsmaatregelen²

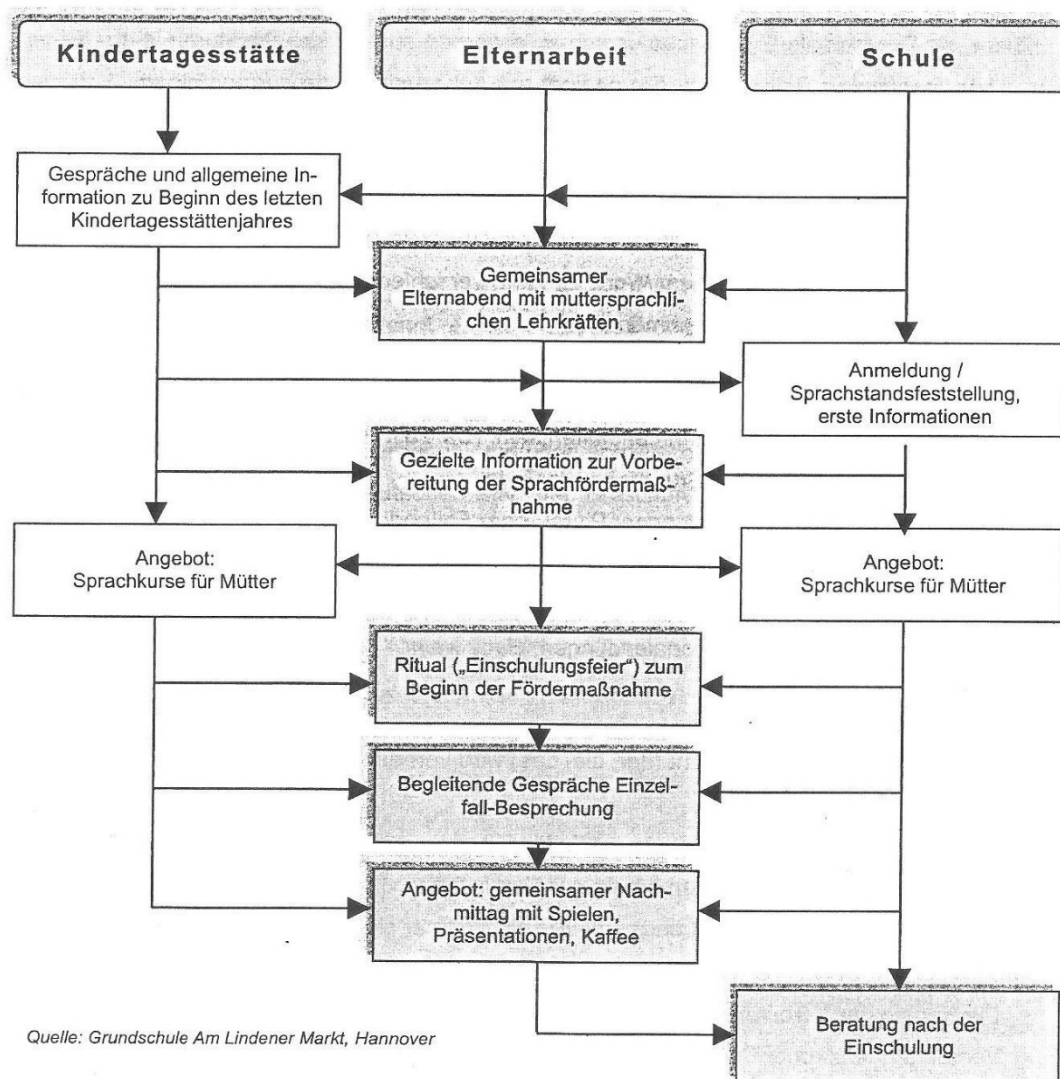
² Schulverwaltungsblatt Niedersachsen, Amtlicher Teil, *Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache*, Juli 2014, p. 331-333

Bijlage 4: Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung

<i>Wat wordt gedaan?</i>	<i>Tijd</i>
<i>Sprachfeststellung</i> ³	10 maanden voor de 'Einschulung' (September-Oktober)
Doorgeven welke kinderen taalbevordering nodig hebben.	Tot 15. Oktober
Kindergarten en Grundschule werken een plan voor de taalbevordering uit. De vroegtijdige planning en organisatie van de bevordering is belangrijk om de bevordering zo goed mogelijk aan te kunnen bieden.	November tot Januari
Uitvoering van de taalbevorderingsmaatregelen.	1. Februari tot het einde van het schooljaar
Evaluatie van de taalbevorderingsmaatregelen en afsluitende 'Sprachfeststellung'.	Einde van het schooljaar

³ Hierbij wordt niet gekeken of de kinderen de grammatica al goed beheersen of een gedifferentieerd woordenschat hebben, maar of de kinderen genoeg taalkennis in het Duits hebben om alledaagse situaties te begrijpen.

Bijlage 5: Samenwerking Kindergarten, Grundschule en ouders



Quelle: Grundschule Am Lindener Markt, Hannover

Bijlage 6: Kooperationskalender 2013/2014

Kooperationskalender 2013 / 2014 für das Brückenjahr

Projekte	Zeitpunkt	Ort	Verantwortlichkeit
August			
Teilnahme an der Dienstbesprechung	06.08.2013	Lindenschule	Lehrer, Kindergartenvertretungen
Beginn der Sprachförderung	07.08.2013	Kindergärten	Ute Rautenberg
gemeinsam gestalteter Einschulungsgottesdienst, Teilnahme an der Einschulungsfeier	09.08.2013	Kirche / Schule	
September / Oktober			
Beginn der Vorschulprojekte in altershomogenen Gruppen (Schulhopper, 6-er Bande)	August	Kindergärten	Erzieher
Elterngespräche in den Kindergärten zur Vorbereitung der Schuluntersuchungen	Oktober/November	Kindergärten	Erzieher
Schuluntersuchungen	Oktober/November	Kindergärten	Eltern, Ärztin, Erzieher
Austausch über den Verlauf der Untersuchungen	im Anschluss	Kindergärten	Erzieher, Ärztin, Schulleiter
Austausch über die Kinder der ersten Klassen über den Schulbeginn (Entwicklungsprotokolle!)	40. KW	Kindergärten	
Gemeinsamer Unterricht von Lehrern und Erziehern	42. KW	Lindenschule	
Schüler der ersten Klassen besuchen die Kindergärten (Freunde wiedersehen, Berichte über die erste Schulzeit)	46. KW	Kindergärten	
nach den Herbstferien			
wöchentliche Nutzung der Turnhalle		Turnhalle	
November			
Kindergartenkinder helfen bei der Tierpflege in der Schule – in regelmäßigen Abständen bis zu den Sommerferien		Lindenschule	
November			
Einmalig/mehrmalig 3. Klassen – Vorleseprojekt	47./48. KW	Kindergärten	
März			
Kindergartenkinder besuchen die Schule, um die äußeren Rahmenbedingungen kennen zu lernen (Schulhof kennen lernen, Freunde treffen, Austausch)		Lindenschule	
April			
Gemeinsam durchgeführter Sportunterricht einer ersten Klasse und den Vorschulkindern	11. KW	Lindenschule	
Mai			
Informationsaustausch über die einzuschulenden Kinder		Kindergärten	
Schulanmeldungen der Schulanfänger 2012 – Informationselternabend über Sprachförderung, Vorschularbeit im Brückenjahr		Mensa	
Sprachstandsfeststellung – Schulanfänger 2011		Kindergärten	
Juni			
Unterrichtsbesuch der Vorschulkinder in den ersten Klassen	19./20. KW	Lindenschule	
Elternabend künftige Klasse 1 (Information, Vorstellen der Klassenlehrer, Klassenzusammenstellung)		Lindenschule	
Besuch der künftigen Klassenlehrer in den Kindergärten		Kindergärten	künftige Lehrer in Absprache mit den Kindergärten
Schulralley		Schulgelände	Vertreter der Kindergärten und der Schule

Bijlage 7: Interviews

Ik heb een vragenlijst met 8 vragen samengesteld.

Vragen:

1. Wie denkt Ihre Einrichtung über die Begleitung von Kindern nichtdeutscher Herkunft in Bezug auf die Förderung der deutschen Sprache?
2. Welche Sprachfördermaßnahmen werden in Ihrer Einrichtung durchgeführt?
3. Was für Probleme treten bei der Begleitung auf?
4. Steht genügend Material zur Verfügung?
5. Ist ausreichend Lehrpersonal vorhanden?
6. Sind Räumlichkeiten und Zeit vorhanden für Sprachförderung?
7. Wird in Ihrer Einrichtung die Muttersprache von den betreffenden Kindern gefördert?
8. Was für Verbesserungen/Veränderungen wünschen Sie sich für Ihre Einrichtung?

Uitkomsten van de interviews

1. Interview: Hannelore Bielert, directrice van de Lindenschule (maandag 22.09.2014)

Vraag 1: Heel belangrijk, omdat de kinderen de gewone lessen op Duits moeten volgen. Ze moeten kunnen verstaan en reageren in het Duits. Juist ook het spreken is belangrijk. Vaak durven de kinderen niet te reageren in het Duits. Ze denken dat hun Duits niet goed genoeg is, daarvoor helpt DaZ om hun zelfvertrouwen te sterken.

Vraag 2: Taalbevordering begint in de Kindergarten. Een leerkracht van de Lindenschule gaat naar de Kindergärten en geeft taalbevorderingslessen. In de Grundschule krijgen de kinderen bevorderingslessen van de groepsleerkracht. Deze bevordering is niet alleen gericht op taalbevordering, maar deels wel. Verder krijgen de kinderen één keer per week DaZ.

Vraag 3: Over het algemeen is te zeggen dat er geen problemen optreden bij de begeleiding van kinderen. De instelling van de kinderen is belangrijk voor de begeleiding. Een keer hebben ze een probleem met een Polse kind gehad, dat als 'Seiteneinsteiger' in de derde klas naar de Lindenschule gekomen is. Hij kon geen Duits. De school heeft veel bevorderingslessen gegeven, maar dit kind wou eigenlijk geen Duits leren en heeft geen zin gehad om Duits te leren. De persoonlijke houding heeft dus een invloed op het leerproces van de kinderen.

Vraag 4: Er is genoeg materiaal aanwezig. Ute Rautenberg heeft over de jaren veel materiaal verkregen voor de Kindergarten en de Grundschule. In de Kindergarten en de Grundschule wordt volgens een methode (*Werkstatt Deutsch*) les gegeven.

Vraag 5: Op dit moment is de leerkracht die normaal de taalbevordering in de Kindergarten en de Grundschule geeft ziek, Ute Rautenberg. Ze is al een langere tijd ziek en blijft ook nog langer ziek. Toen zij hier was heeft de school geen problemen gehad met leerkrachten voor de begeleiding. Er was een doorgaande lijn binnen de begeleiding van allochtone kinderen wat de overgang van de Kindergarten naar de Grundschule betreft. Een leerkracht was voor de begeleiding van allochtone kinderen verantwoordelijk en de kinderen hebben zo een vertrouwenspersoon gehad. Nu is wel geld beschikbaar voor invalleerkrachten, maar de school heeft geen leerkracht gevonden, daarom geven nu verschillende leerkrachten bevorderingslessen. Niet meer alleen een leerkracht is verantwoordelijk voor de taalbevordering.

Vraag 6: Er is geen vaste ruimte gegeven voor de taalbevordering in de Grundschule. De groepen hebben meestal in een van de klasruimtes les. De ruimtes zijn vrij, omdat de DaZ lessen aan het eind van de verplichte lessen (*Randstunden*) gegeven worden. Daarom is ook genoeg tijd aanwezig om DaZ te kunnen geven. In het Kinderhaus is wel een vaste ruimte aanwezig.

Vraag 7: Toen Ute Rautenberg de taalbevordering uitgevoerd heeft verliep de taalbevordering heel goed. Er was een vaste lijn aanwezig, die voor structuur gezorgd heeft. Deze structuur is voor de kinderen heel fijn en het zou het beste zijn als de school terug kan naar deze lijn, dat alleen een leerkracht voor de begeleiding verantwoordelijk is.

Vraag 8: De Grundschule biedt voor Turkse en Russische kinderen moedertaalonderwijs. De meeste allochtone kinderen komen uit deze twee landen en daarom hebben ze voor deze twee talen gekozen. Er zijn wel ook enkele kinderen uit andere landen, maar dan betreft dat alleen een kind en daarvoor kan geen moedertaalonderwijs georganiseerd worden.

2. Interview: Pia Finke, leerkracht van de Lindenschule (maandag 22.09.2014)

Vraag 1: Het is belangrijk dat de kinderen de Duitse taal goed beheersen. Ze moeten met deze taal aan de les actief deelnemen en zich in deze taal uiten. Om te kunnen deelnemen moeten de kinderen zeker zijn wat de taal betreft en de taal qua woordenschat en grammatika goed beheersen. De begeleiding van allochtone kinderen is in het '*Niedersächsische Schulgesetz*' opgenomen. Vanaf de Kindergarten is het verplicht om de '*Sprachstand*' van de kinderen vast te leggen en als nodig bevorderingslessen aan te bieden. Hierdoor zijn alle kansen gegeven om een succesvolle deelname aan schoolse activiteiten te garanderen.

Vraag 2: n.v.t.

Vraag 3: Aan de taalbevorderingsmaatregelen in de Kindergarten nemen op dit moment 8 kinderen deel. Om een goede begeleiding te bieden krijgen de kinderen in groepen van 2 t/m 4 kinderen bevorderingslessen. Door de kleine groepen kan goed op elk kind ingegaan

worden en de kinderen krijgen de begeleiding die zij nodig hebben. Deze kleine groepen bieden voordelen, maar ook nadelen. Één nadeel is dat spelletjes vaak niet mogelijk zijn op te spelen omdat er te weinig kinderen zijn. Verder moeten vaak wisselende werkvormen aangeboden worden omdat de spanningsboog van de kinderen niet zo hoog is. Vanwege de spanningsboog is ook één uur per week per groep genoeg. Het is beter dat de bevordering twee keer per week plaats vindt, dan een keer per week twee uur.

Vraag 4: Er is genoeg materiaal aanwezig. Tijdens de lessen wordt met de methode '*Werkstatt Deutsch*' van de Schroedel uitgeverij gewerkt. Deze methode heeft een begeleidende CD met liederen ter ondersteuning en woordenschat verbreding. Verder is het boek '*80 schnelle Spiele*' aanwezig. De spelletjes zijn veelvoudig in te zetten. Bovendien zijn er nog een aantal meer spelletjes aanwezig. Er is veel materiaal verkrijgbaar voor DaZ en voor taalbevorderingslessen.

Vraag 5: n.v.t.

Vraag 6: In het Kinderhaus is wel een ruimte ter beschikking, maar Pia Finke is zwanger en zij wil niet zo graag in de Kindergarten de lessen verzorgen. Zij haalt de kinderen op en gaat met hun naar de Oberschule waar een ruimte vrij is. Ze heeft dus ook één ruimte gevonden die zij kan inrichten voor de bevorderingslessen. Tijd is genoeg ter beschikking. Kijk ook vraag 3.

Vraag 7: Pia Finke kan nog geen verbeteringen of veranderingen noemen omdat zij eerst sinds anderhalf weken de taalbevorderingslessen geeft.

Vraag 8: n.v.t.

3.Interview: Ute Paul, directrice van het Kinderhaus (donderdag 25.09.2014)

Vraag 1: "*Sprache ist das Tor zur Welt*". Het is belangrijk dat de kinderen de Duitse taal goed leren. De kinderen moeten om goed te kunnen functioneren in de maatschappij de Duitse taal goed beheersen en zich talig goed kunnen uitdrukken. De tweetaligheid van deze kinderen is geen nadeel, maar een voordeel. Ze kunnen al twee talen en meertaligheid wordt steeds belangrijker.

Vraag 2: Het Kinderhaus neemt deel aan het project "*Sprache Integration*". Binnen het project krijgt het Kinderhaus een extra pedagogisch medewerkster, die verantwoordelijk is voor de dagelijks geïntegreerde taalbevordering. Ze heeft drie werkvelden, die zij evenwichtig moet indelen. Voor het eerst is zij in de grote groep en probeert door alledaagse situaties de Duitse taal te bevorderen, verder neemt zij kleine groepen opzij en voert gerichte taalbevordering uit. Bovendien geeft zij ook advies aan alle opvoeders hoe zij het beste taalbevordering in alledaagse situaties kunnen verrichten want alle opvoeders zijn '*Sprachvorbilder*'.

Verder heeft het Kinderhaus de ‘*Kooperationskalender*’ met de Lindenschule. Van de Lindenschule komt een leerkracht die met kinderen die het volgend jaar naar school komen en deficits hebben binnen de Duitse taal.

Vraag 3: Op zich treden geen problemen op. De motivatie van de kinderen is afhankelijk van de begeleider. Als de begeleider de taalbevordering uitdagend maakt voor de kinderen zijn zij meer gemotiveerd om de Duitse taal te leren. Kinderen hebben over het algemeen plezier aan het leren van een taal. Het Kinderhaus probeert de groepen te mixen en niet alle Turkse kinderen in een groep te hebben. Deze kinderen hebben één taal als verbinding. Verder verbiedt het Kinderhaus niet de moedertaal van de kinderen. De ouders werden aangemoedigd om met hun kinderen in hun moedertaal te spreken en ook binnen de Kindergarten mogen de kinderen hun moedertaal spreken als er iemand is die hem verstaat. Dat is een teken van “*Wertschätzung der eigenen Sprache*”. Als de kinderen hun moedertaal goed beheersen zijn zij geneigder een nieuwe taal te leren.

Vraag 4: Er zijn genoeg materialen aanwezig. Ze hebben een plank waar allemaal taalbevorderingsspelletjes opstaan. Verder hebben zij beeldkaarten ter ondersteuning en vervestiging van de woordenschat. Een eigen bibliotheek is aanwezig. Het Kinderhaus vindt, dat het belangrijk is dat de kinderen veel lezen. Er zijn stagiaires die met enkele kinderen boeken lezen en boekenhoeken. Bovendien is er een ‘*Tischtheater*’ met wat de kinderen kunnen spelen.

Vraag 5: Het Kinderhaus heeft een extra pedagogische medewerkster die voor de alledaagse geïntegreerde taalbevordering verantwoordelijk is, maar genoeg leerpersoneel hebben ze nooit.

Vraag 6: Er staan genoeg ruimtes ter beschikking om taalbevordering uit te voeren. Ook voor kleine groepen hebben ze ruimtes waarin ze kunnen leren. De tijd voor taalbevordering moet goed ingepland worden.

Vraag 7: De juridische randvoorwaarden moeten veranderd worden. Het land moet zien dat er meer geld en mogelijkheden voor extra opvoeders ter beschikking moet staan. De groepen zijn te groot om voldoende taalbevordering te kunnen bieden. Verder spreekt het land er te veel over voordat het geld naar de inrichtingen toe komt en als dat het geval is, is het veel te weinig. Volgens Ute Paul moet “*mehr Geld für Bildung*” ter beschikking gesteld worden.

Vraag 8: Er wordt geen moedertaalonderwijs aangeboden. De ouders werden wel gemotiveert met de kinderen thuis in hun moedertaal te spreken, want de kinderen hebben er ook niets aan als de moeder het Duits niet voldoende beheerst om dan met handen en voeten met haar te communiceren. Het is beter als zij dan in hun moedertaal spreken. Vooral ook voor de vervestiging van de moedertaal is dat belangrijk. Het Kinderhaus heeft boeken verkregen in Turks en Pools. De kinderen kunnen deze boeken uitlenen en mee naar huis nemen om thuis de boeken met hun ouders te lezen.

4. Interview: Kerstin Hilker, directrice van de Martini Kindergarten (donderdag 25.09.2014)

Vraag 1: Het is belangrijk dat de kinderen goed Duits leren. De Martini Kindergarten wil: *“Kinder auf einen guten Weg bringen, dass sie sich sprachlich gut entwickeln können.”* De kinderen komen naar de Kindergarten met verschillende voorwaarden. Sommige kinderen kunnen wel al een aantal woorden om zich te kunnen meedelen, bijv. ik moet naar de wc of ik heb honger. Andere kinderen kunnen niet eens dat. De families wonen al langer in Duitsland maar het kind kan geen woord Duits. De Martini Kindergarten probeert uit te vinden waarmee dat te maken heeft. Misschien met de cultuur van de kinderen of de zogenoemde taalbegaafdheid. Integratie is heel belangrijk, want de kinderen zullen zich niet als buitenstaander voelen door de taalbarrière.

Vraag 2: Taalbevorderingsmaatregelen in verband met de *Kooperationskalender* met de Lindenschule. Een leerkracht van de Grundschule komt naar de Kindergarten en geeft taalbevorderingslessen aan kinderen met een taalachterstand die het volgend schooljaar naar school komen. Verder werkt de Kindergarten met het *‘Bielefelder Screening’*⁴ en het *‘Würzburger Trainingsprogramm’*⁵. Bovendien kijkt de Kindergarten hoe de taalbevordering in alledaagse situaties kan plaats vinden. Met kleine groepen wordt door spelletjes en boeken voorlezen taalbevordering uitgevoerd. Op een speelse manier wordt probeert het leren van taal te stimuleren. De pedagogen zijn hierbij de taalige voorbeelden voor de kinderen. In elke groep zijn 2 kinderen, hierdoor werden de kinderen gedwongen om *‘sprachlich aktiv zu werden’*.

Vraag 3: Het grootste probleem is uit te vinden wat het kind verstaat. Sommige ouders zeggen wel dat het kind alles verstaat maar dat is niet altijd ook in de werkelijkheid het geval. De pedagogen moeten de *‘Sprachstand’* van de kinderen uitvinden en te weten komen waar het kind staat en waar ze moeten beginnen met taalbevordering. Nu zijn niet veel allochtone kinderen in de instelling, maar toen er veel allochtone kinderen waren hebben de ouders de wens gehad, dat de kinderen alleen met kinderen uit hun cultuur samen in een groep is en niet in aanraking komt met Duitse kinderen. Deze wens kan de Martini Kindergarten bijna nooit waar maken. Doel is dat de kinderen zich integreren in de gemeenschap en met Duitse kinderen en de Duitse taal in aanraking komen.

Vraag 4: Er is genoeg materiaal aanwezig. De Kindergarten heeft spelletjes en prentenboeken om de kinderen goed stimuleren te kunnen de Duitse taal te leren. De *Grundschullehrkraft* heeft een eigen kast en materiaal. Het materiaal wat voor deze taalbevordering benodigd wordt verschilt op sommige gebieden van de materialen die de Kindergarten gebruikt.

⁴ Das Bielefelder Screening ist ein standardisiertes Testverfahren, mit dessen Hilfe man das Risiko einer Lese-Rechtschreibschwäche bei Kindern im Vorschulalter feststellen kann.

<http://www.gekita.de/index.php?id=71> (25.09.2014)

⁵ Die Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese- Rechtschreibproblemen durch eine Förderung der phonologischen Bewusstheit.

<http://www.phonologische-bewusstheit.de/> (25.09.2014)

Vraag 5: Onderwijs gevend personeel kan nooit genoeg aanwezig zijn. De Martini Kindergarten zal graag een vaste '*Sprachförderkraft*' hebben die in alledaagse situaties helpt bij de taalbevordering en de pedagogen ondersteunt bij de taalbevordering. Bijscholing van de pedagogen is belangrijk om altijd nieuwe mogelijkheden te ontdekken hoe taalbevordering verbeterd kan worden.

Vraag 6: Ruimte is genoeg aanwezig, maar de tijd moet goed ingepland worden om taalbevordering in kleine groepen uitvoeren te kunnen. De tijd is wel een probleem.

Vraag 7: De Martini Kindergarten zal graag meer tijd en vakpersoneel ter beschikking hebben om betere taalbevordering aanbieden te kunnen. In de wetten voor stimulering van de Duitse taal moet dat opgenomen worden. Er staat wel hoe de kinderen het beste bevordert kunnen worden en hoe de onderwijsinstellingen taalbevordering zullen uitvoeren, maar er is niet genoeg geld, tijd en personeel ter beschikking om dit ook zo uitvoeren te kunnen. Dat moet verandert worden. De wetten moeten niet alleen theoretisch opgeschreven staan maar er moet ook de mogelijkheid bestaan deze in de werkelijkheid te kunnen uitvoeren.

Vraag 8: Er wordt geen moedertaalonderwijs aangeboden. Belangrijk voor de inrichting is wel dat ze weten dat de moedertaal goed beheerst wordt, want als de moedertaal niet goed beheerst wordt levert dat problemen op bij het leren van een nieuwe tweede taal.

5. Interview: Angelika Grobe, directrice van de Oberschule Buer (donderdag 25.09.2014)

Vraag 1: De bevordering van kinderen met een andere thuistaal/moedertaal dan Duits heeft topprioriteit voor de directrice van de Oberschule. De kinderen halen op de Oberschule hun einddiploma en dat is alleen mogelijk via de Duitse taal, daarom moeten de kinderen in de Duitse taal bevordert worden, zodat ze goed voorbereidt zijn op het einddiploma.

Vraag 2: Er is een nieuw verordening ('*Erlass zur Förderung der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache*') binnen het '*Niedersächsische Schulgesetz*' ontstaan.⁶ Volgens deze verordening moeten veel bevorderingsmaatregelen aangeboden en uitgevoerd worden op de Oberschule, maar er staan niet voldoende leerkrachten ter beschikking om alle bevorderingsmaatregelen aan te kunnen bieden. Van de '*Niedersächsische Landesschulbehörde*' heeft de Oberschule geld gekregen voor taalbevordering. Hiervan kan één leerkracht worden betaald die vier uur per week aan alle allochtone kinderen taalbevorderingsles geeft.

Verder bestaat de mogelijkheid via de '*Volkshochschule Osnabrück*' in een '*Sprachlernklasse*' te komen. De kinderen worden voor drie maanden weggehaald uit de school. Ze krijgen gericht onderwijs om de Duitse taal te verwerven en worden voorbereid op het deelnemen aan de les in '*Regelklassen*'. Aan het eind krijgen zij een certificaat waarop staat op zij deelgenomen hebben of goed deelgenomen hebben.

⁶ In hoofdstuk 2.1.4.2 heb ik beschreven welke bevorderingsmaatregelen hierin opgenomen zijn.

Voor de hongaarse meisjes (2) is een interculturele AG ingericht worden waarin ook taalbevordering gedaan wordt.

Bovendien hebben allochtone kinderen de mogelijkheid een '*Nachteilsausgleich*' aan te vragen. Als de kinderen dit krijgen mogen zij langer over tests doen of krijgen zij een dolmetscher, die de vragen vertaald naar hun moedertaal en ook de antwoorden vertaald naar het Duits. Dit duurt drie maanden en kan door de '*Klassenkonferenz*' besloten worden.

De '*Berufsbildende Schulen*' in Melle bieden taalbevordering aan na de gewone schooltijd. 2-4 uren per week wordt dit aangeboden.

Vraag 3: Problemen bij de taalbevordering treden op bij de motivatie en het vermogen om een nieuwe taal te kunnen leren (intelligentie). Verder is te weinig tijd ter beschikking om deze kinderen de begeleiding te kunnen bieden die zij nodig hebben om de Duitse taal het beste te kunnen verwerven om geen nadelen te hebben.

Vraag 4: Er zijn genoeg materialen aanwezig. Als 'Frau Dektjarev' materialen nodig heeft komt zij naar de directrice toe en dan krijgt zij de materialen.

Vraag 5: De Oberschule heeft alleen een leerkracht, Frau Dektjarev, die taalbevorderingslessen geeft, wat te weinig is. Voor de twee hongaarse meisjes staat een moeder ter beschikking die een interculturele AG geeft waarin de meisjes ook taalbevordering krijgen. Volgens de verordening moet de school meer leerkrachten of leerkrachten ter beschikking krijgen.

Vraag 6: Er is een vaste ruimte voor taalbevordering aanwezig. De kinderen worden voor de taalbevorderingslessen uit de gewone lessen gehaald. De Oberschule probeert de kinderen alleen uit de lessen te halen waar ze het minste missen en door het niet kunnen volgen geen achterstanden op kunnen lopen. In het begin als de kinderen bijna geen Duits kunnen spreken maakt het niet uit welke lessen zij missen, want zij verstaan niets. Later zal het goed zijn als de lessen in de namiddag plaats kunnen vinden.

Vraag 7: Voor de Oberschule zal het goed zijn als meer leerkrachten ter beschikking staan om taalbevordering aan te kunnen bieden.

Vraag 8: De Oberschule biedt voor Turkse kinderen moedertaalonderwijs. De Turkse lessen worden verzorgd door 'Herr Ceyhan'. De lessen zijn vrijwillig en de aanmeldingen voor de lessen gaan terug. Veel ouders willen niet dat hun kinderen eraan deelnemen. De kinderen krijgen voor het Turks geen cijfer. In het rapport staat alleen dat zij aan de Turkse lessen deelgenomen hebben. Er bestaat wel de mogelijkheid, dat zij aan het eind van hun schooltijd een '*Telk-Prüfung*' aan de *Volkshochschule* maken. Als ze dit doen krijgen zij een bewijs op hun '*Spracherwerbsgrad*' van het Turks.

Bijlage 7: Logboek

Voorafgaande urenbeschrijving

<i>Wat doe ik?</i>	<i>Aantal uren</i>
Inleiding, probleemstelling, hypothese en doelstelling	10 uur
Theoretisch kader	6 uur
Literatuurstudie en deskresearch	80 uur
Onderzoeksopzet	6 uur
Visies over meertalig onderwijs (m.o.) en opvoeding	40 uur
Interviews	20 uur
Vergelijking tussen de wetenschappelijke aspecten en het m.o. in de praktijk	10 uur
Conclusies	5 uur
Reflectie en samenvatting	10 uur
Gesprekken met begeleider	4 uur
Presentatie	5 uur
Totale aantal uren	196 uur

Contactmomenten met de begeleider:

Ik heb met mijn begeleider Jan Kruimink een gesprek gehad over de invulling van het onderzoek. Voor het gesprek had ik al de hoofdstukindeling en de onderzoeksvraag meegenomen. Deze hebben wij besproken en Jan heeft mij tips gegeven wat ik nog in mijn onderzoek op zal nemen. Verder hebben wij besproken, dat als ik problemen heb ik hem kan mailen en niet naar hem toe moet gaan.

Gesprek:

18. Augustus: 13.00 uur – 14.00 uur (Jan Kruimink)

01. December: 11.00 uur – 12.30 uur (Cathrien Kats)

Mail:

10.juni: De mail betreft de onderzoeksvraag en de deelvragen. Ik wou er graag een reactie op hebben of ik deze kan handhaven.

11.juni: Reactie van Jan Kruimink. Ik moet de onderzoeksvraag bijwerken. Hij heeft mij tips gegeven in welke richting het onderzoek zal gaan.

20. augustus: Ik stuur hem mijn onderzoeksplan.

25.augustus: Jan heeft de onderzoeksplan gelezen en opmerkingen erbij geschreven. De opmerkingen zal ik bijwerken en hem en Cathrien Kats toesturen.

26.augustus: Bijgewerkte onderzoeksplan opgestuurd.

12. september: Ik had de vraag of ik als ik het theoretisch gedeelte klaar heb dit naar Jan toe zal sturen dat hij dit al kan nakijken.

12.september: Ik zal het theoretisch gedeelte via de mail sturen.

15. september: Sturen van het theoretisch gedeelte.

21. september: Ik had een aantal vragen het interview betreffend dat ik wil afnemen. Mijn vraag was of ik de interviews moet uitschrijven en hoe ik de interviews in het onderzoek moet opnemen.

21.september: Jan vindt het idee van een interview goed. Ik zal hem de vragen eerst naar hem toesturen. De uitkomsten van het interview moet ik verzamelen en uitschrijven. De vragen worden in de bijlage geplaatst.

22.september: Ik heb de vragen Jan gestuurd en de vraag gehad of ik de vragen ook in het Nederlands moet opnemen.

22.september: De vragen moeten ook in het Nederlands vermeld worden. De vragen zijn goed.

23.september: Ik was niet zeker hoe ik de interviews en de uitkomsten moet beschrijven, daarom heb ik Jan de uitwerking van twee interviews gestuurd en wou een reactie hebben of ik dit zo kan schrijven. Ik heb geen reactie gekregen.

26. september: Jan heeft mij het onderzoeksplan met opmerkingen van hem en Cathrien gestuurd. Ik moet een aantal dingen bijwerken. Mijn hoofdstukindeling is niet goed.

30. september: Ik had vragen de opmerkingen betreffend omdat ik ze niet kon lezen.

30. september: Reactie van Jan over de opmerkingen.

02. oktober: Reactie van Cathrien over de opmerkingen.

09. oktober: Ik wou weten wat ik moet doen als ik met het onderzoek klaar ben.

09. oktober: Ik zal het onderzoek via de mail naar Jan sturen.

Contactmomenten met de instellingen voor de interviews:

Ik heb de directrices van de onderwijsinstellingen en een leerkracht gebeld en uitgelegd wat de inhoud van mijn onderzoek is en dan gevraagd of zij met mij een interview op willen nemen om het onderzoek krachtiger te maken. De bevroagden hebben allemaal positief gereageert en hebben mij graag het interview gegeven. Door het interview wile ik erachter komen hoe de instellingen over de begeleiding van allochtone kinderen denken.

22. september: 9.30 uur – 10.00 uur Interview met Hannelore Bielert

10.40 uur – 11.10 uur Interview met Pia Finke

25. september: 8.30 uur – 9.00 uur Interview met Ute Paul

9.30 uur – 10.30 uur Interview met Kerstin Hilker

11.00 uur – 11.30 uur Interview met Angelika Grobe

Urenverantwoording:		
Maandag 11.08.2014	Literatuur verzamelen	5 uur
Dinsdag 12.08.2014,	Opzet onderzoek, Literatuur verzamelen	6 uur
Woensdag 13.08.2014	Voorwoord	2 ½ uur
Donderdag 14.08.2014	Inleiding, Probleemstelling	4 ½ uur
Vrijdag 15.08.2014	Probleemstelling	3 uur
Maandag 18.08.2014	Gesprek Jan	1 uur
Dinsdag 19.08.2014	Hypothese, doel, theoretisch kader	4 ½ uur
Woensdag 20.08.2014	Onderzoeksopzet	6 uur
Donderdag 21.08. 2014	Twee- of meertaligheid	4 uur
Vrijdag 22.08.2014	Twee- of meertaligheid	3 ½ uur
Maandag 25.08.2014	Taalverwerving	5 uur
Dinsdag 26.08.2014	Voorwaarde	3 uur
Woensdag 27.08.2014	Hoofdaspecten van taalverwervingsprocessen	5 uur
Donderdag 28.08.2014	Zweitspracherwerb	5 uur
Vrijdag 29.08.2014	Grundgrößen des Zweitspracherwerbs	5 ½ uur
Maandag 01.09.2014	Bijlage 1 en 2	3 uur
Dinsdag 02.09.2014	Ontwikkelingspsychologische visies, Behaviorisme	4 ½ uur
Woensdag 03.09.3014	Cognitieve theorieën	5 ½ uur
Vrijdag 05.09.2014	Samenvatting, vormen van tweetalig onderwijs	4 uur
Maandag 08.09.2014	Vormen van tweetalig onderwijs	6 uur
Disndag 09.09.2014	Taalbevorderingsmaatregelen	5 ½ uur
Woensdag 10.09.2014	Didactische principes	5 uur
Donderdag 11.09.2014	Methodische principes	5 uur
Vrijdag 12.09.2014	Doorlezen van het theoretisch gedeelte	3 uur
Maandag 15.09.2014	Bijlage 3 t/m 6	4 uur
Dinsdag 16.09.2014	Begin praktisch gedeelte, Visie van de Kindergarten	5 ½ uur
Woensdag 17.09.2014	Visie van de Grundschule	5 uur
Donderdag 18.09.2014	Visie van de Oberschule	5 uur
Vrijdag 19.09.2014	Vergelijking theorie en visies	4 uur
Zondag 21.09.2014	Interview opzet	1 ½ uur
Maandag 22.09.2014	Interview Hannelore en Pia en uitwerking daarvan	4 uur
Dinsdag 23.09.2014	Uitwerking interviews	4 uur
Woensdag 24.09.2014	Doorlezen en fouten verbeteren	4 uur
Donderdag 25.09.2014	Interviews Ute, Kerstin en Angelika en uitwerking	5 uur
Vrijdag 26.09.2014	Eigen ervaringen	4 uur
Maandag 29.09.2014	Bijwerken opmerkingen van begeleiders	4 uur
Dinsdag 30.09.2014	Uitwerking van de interviews	5 uur
Woensdag 01.10.2014	Deelvragen vanuit theorie, hypothese	5 uur
Donderdag 02.10.2014	Onderzoeksplan, uitvoering, verloop	3 uur
Vrijdag 03.10.2014	De uitkomsten door de interviews, conclusie	5 uur
Maandag 06.10.2014	Conclusie, beantwoording deelvragen	4 uur
Dinsdag 07.10.2014	Beantwoording onderzoeksvraag, aanbevelingen	4 uur
Woensdag 08.10.2014	Vervolgonderzoek, reflectie	5 uur
Donderdag 09.10.2014	Veranderen voorwoord, samenvatting, logboek	4 uur
Vrijdag 10.10.2014	Doorlezen van het hele onderzoek	4 uur

Vrijdag, 14.11.2014	Aanmerkingen bijwerken	3 uur
Maandag, 17.11.2014	Aanmerkingen bijwerken	4 uur
Vrijdag, 21.11.2014	Aanmerkingen bijwerken	4 uur
Maandag, 01.12.2014	Afspraak met Cathrien	1 ½ uur
Dinsdag, 02.12.2014	Taalontwikkelingsfasen bijwerken	2 uur
Woensdag, 03.12.2014	Onderzoeksinstrumenten en plan bijwerken	4 ½ uur
Donderdag, 04.12.2014	Deelaspecten en deelvragen bijwerken	4 uur
Maandag, 08.12.2014	Leefwereld	6 uur
		224 uur