

Förderung des multilingualen Bewusstseins im ungarischen Schulkontext: Ein sprachenübergreifendes Unterrichtsprojekt zum Deutscherwerb nach Englisch

Lilla Horváth, Ulrike Jessner

Abstrakt: Die vorliegende Forschungsarbeit hat zum Ziel, die Auswirkungen von Training des multilingualen Bewusstseins auf das Schreiben in der zweiten Fremdsprache zu erforschen. Das Projekt wurde für ungarische Neuntklässler konzipiert, die Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache im Anfangsstadium lernen. Die Unterrichtsmethode fokussiert auf die Sensibilisierung der Interventionsgruppe für Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch. Der vorliegende Artikel berichtet über die Ergebnisse im ersten Jahr des Deutschlernens. Die Daten belegen ein erhöhtes Leistungsniveau sowie bessere kommunikative Schreibkompetenzen in der Interventionsgruppe mit signifikanten Unterschieden in der Entwicklung zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe.

Multilingual awareness raising in Hungarian school context: a cross-linguistic teaching project for teaching German after English

The current paper sets out to present the effects of multilingual awareness training on writing performance in the second foreign language. The project was designed for 9th grade Hungarian students with L2 English at the starting stage of learning German as second foreign language. The project focuses on the sensitisation of the intervention group towards similarities between English and German. Results reveal findings in the first year of L3 learning. Data provide evidence for an enhanced level of target language proficiency as well as communicative competence in writing in the intervention group with significant differences between the development of the intervention- and the control group.

Schlagwörter: Deutsch als zweite Fremdsprache, Förderung des multilingualen Bewusstseins, Dynamisches Modell der Mehrsprachigkeit, Schreibentwicklung | German as second foreign language, multilingual awareness-raising, dynamic systems approach, dynamic model of multilingualism, writing development.

Horváth, Lilla & Jessner, Ulrike (2023):
Förderung des multilingualen Bewusstseins im ungarischen Schulkontext:
Ein sprachenübergreifendes Unterrichtsprojekt zum Deutscherwerb nach Englisch.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28: 1, 379–409.
<https://doi.org/10.48694/zif.3574>

1 Einleitung

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde in der Sprachforschung von der Auffassung beherrscht, dass mehrere Sprachen im Gehirn zu Überforderung des Denkvermögens führen und sich allgemein negativ auf die Intelligenz auswirken (vgl. Saer 1923). Diese monolinguale Voreingenommenheit (*monolingual bias*) wurde in den 1960er Jahren in einer bahnbrechenden Studie von Peal/Lambert (1962), die ein divergenteres und kreativeres Denken in zweisprachigen Kindern nachweisen konnten, infrage gestellt. Infolge dieser Studie trat eine markante Trendwende in der Forschung ein, wobei mittlerweile vorteilhafte Effekte von Zwei- und Mehrsprachigkeit auf exekutive Funktionen (vgl. Bialystok 1991, 2007), Analysefertigkeiten (vgl. Bialystok 1991) und auf die Selektion relevanter Stimuli (vgl. Bialystok/Barac 2012) bescheinigt werden. Wachsendes Interesse zeigt sich auch in der Multilingualismusforschung am Erwerb von mehr als zwei Sprachen (vgl. Aronin/Hufeisen 2009).

Zahlreiche Studien im Bereich der angewandten Sprachwissenschaft führen Gründe für die Miteinbeziehung der früheren Fremdsprachenkenntnisse der Schüler_innen auf, was zu einem effizienteren Sprachlernprozess beitragen könnte (vgl. Jessner/Allgäuer-Hackl/Hofer 2016). Diverse Forschungsergebnisse beweisen, dass ein erhöhtes metalinguistisches (fortan MLA) und sprachenübergreifendes Bewusstsein (fortan XLA *crosslinguistic*) als Katalysatoren im mehrsprachigen Lernprozess wirken und zu einer erhöhten Sprachbeherrschung in der Ziel- und in der unterstützenden Sprache führen (vgl. Haukås/Bjørke/Dypedahl 2018: 5; Jessner et al. 2016). Zudem wird argumentiert, dass Mehrsprachige durch die Interaktion der Sprachsysteme ganz andere kognitive und sprachliche Kompetenzen entwickeln als Einsprachige (vgl. Herdina/Jessner 2002).

Dieser Diskrepanz zwischen den Forschungsergebnissen und der angewandten Praxis zufolge setzt sich dieser Artikel zum Ziel, ein mehrsprachiges Unterrichtsprojekt vorzustellen, das für ungarische Schüler_innen, die Deutsch als zweite Fremdsprache (nach Englisch) erlernen, konzipiert wurde. Der Grundgedanke hinter dem Projekt ist die Auffassung von Mehrsprachigkeitskompetenzen als besondere Fähigkeiten, die durch die Mitwirkung der Sprachsysteme ausgebildet werden (vgl. Jessner/Allgäuer-Hackl 2015). Das Hauptinteresse der hervorliegenden Arbeit liegt darin, zu erläutern, wie sich die Förderung des multilingualen Bewusstseins im schulischen Kontext auf die kommunikative Schreibkompetenz der Teilnehmer_innen auswirkt.

Im ersten Teil des Artikels werden die Ergebnisse bisheriger Forschungsarbeiten bezüglich der Förderung des multilingualen Bewusstseins im Fremdsprachenunterricht, Forschungsergebnisse der Tertiärsprachendidaktik, und der schriftlichen Sprachproduktion erläutert. Der zweite Teil des Artikels befasst sich mit der Vorstellung und Beschreibung des Unterrichtsprojektes samt der Erläuterung einiger Beschränkungen sowie der angewandten

Methoden bei der Datensammlung. Ergebnisse zur Entwicklung der kommunikativen Schreibkompetenzen werden im dritten Teil präsentiert und diskutiert.

2 Forschungsüberblick

Die positiven Auswirkungen der Förderung des multilingualen Bewusstseins sowie der expliziten Anregung zur Aktivierung der sprachenübergreifenden Ähnlichkeiten beim Unterrichten von mehrsprachigen Lernenden ist in der internationalen Forschungsliteratur unbestreitbar. In Ungarn ist diese Auffassung auf Sekundärebene nicht nur nicht verbreitet, sondern weit davon entfernt, in die Praxis umgesetzt zu werden. Gutierrez (2017: 57–59) betont den Mangel an Differenzierung zwischen den Lehrmethoden der ersten und zweiten Fremdsprache. Die Autorin hebt hervor, dass es trotz der linguistischen Diversität in Europa kaum Trainingsprogramme, die die Unterschiede zwischen dem Lernen der ersten und zweiten Fremdsprachen anerkennen, gibt. Somit ist keine spezifische Grundlage vorhanden, wie Fremdsprachenlehrer_innen Anliegen bezüglich der Mehrsprachigkeit oder des zweiten Fremdspracherwerbs adäquat ansprechen könnten. Demnach beabsichtigt die vorliegende Studie zur Erforschung effektiver Unterrichtsmethoden im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache beizutragen.

2.1 Konzeptuelle Bezugsrahmen

Groseva (2000) war eine der ersten Sprachforscher_innen, die sich beim Ausarbeiten eines Fremdspracherwerbsmodells mit der speziellen referenzbildenden Rolle einer L2 befasste. Sie betont, dass beim Erlernen einer L3 neue Elemente und Regeln konstant mit der L2 verglichen werden, und so die L2 als kontrastive und komparative Basis beim Lernprozess einer zusätzlichen Sprache dient. In Hufeisens Faktorenmodell (Hufeisen/Gibson 2003; Hufeisen 2010; 2020) und in Meißners multilingualem Verarbeitungsmodell (Multilingual Processing Model, Meißner 2004), die im Rahmen der *DaFnE-* (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) und der *EuroCom-* (European Intercomprehension) Projekte ausgearbeitet wurden, wird eine solche Referenzsprache *Brückensprache* (Hufeisen 1991; Jessner 2008: 23) oder *Transferbasis* (Meißner 2002) genannt.

Meißners Modell beschreibt die Prozesse, die während der Sprachperzeption von Texten in einer unbekannt Sprache vor sich gehen. Die Hauptbeschränkung dieses Modells ist, dass es sich nur damit beschäftigt, wie totale Anfänger einen Text in einer unbekannt Sprache dekodieren. Das Modell beschreibt jedoch nicht, wie Lernprozesse sich entwickeln, wenn Lerner_innen spezielle Instruktionen oder Trainings erhalten.

Das Faktorenmodell wird an dieser Stelle relevant, da es umfangreiche Faktoren angibt, die den Lernprozess einer L2 beeinflussen und regulieren. Anhand des Modells wird das Erlernen einer L2 von neurophysiologischen (allgemeine Sprachenaneignungsfähigkeit), sozialen (sozioökonomische- und soziokulturelle Umgebung), affektiven (Angst, Motiva-

tion, Annahmen bezüglich Zielsprache), kognitiven (Sprachbewusstsein, MLA, Lernbewusstsein, vgl. Jessner 2004: 34) und linguistischen (bezüglich der ersten Sprache) Faktoren geregelt. Beim Erlernen einer L3 weitet das Modell die linguistischen Faktoren von der ersten Sprache über die L2 auf die L3 aus (vgl. Hufeisen 1991) und betont, dass fremdsprachenspezifische Faktoren im Zusammenspiel mit individuellen Fremdsprachenlernerfahrungen und -strategien (Fähigkeit von Vergleich und Transfer, vgl. Hufeisen/ Gibson 2003; Hufeisen 2010; 2020) wirken. Es muss beachtet werden, dass diese Faktoren zusammenwirken und Veränderung in einem der Faktoren Veränderungen in anderen Faktoren auslösen kann. Die Dominanz dieser Faktoren kann auch individuell variieren.

Laut des *Dynamischen Modells der Mehrsprachigkeit* (fortan DMM) (vgl. Herdina/Jessner 2002) ist die mehrsprachliche Sprachbeherrschung als die Summe der Interaktionen zwischen den einzelnen psycholinguistischen Systemen zu verstehen. Dieses Zusammenspiel der Sprachen im Denkvermögen der Sprachbenutzer_innen führt zur Entstehung und Entwicklung von speziellen Eigenschaften und Kompetenzen, die eine qualitative Veränderung des mehrsprachigen Sprachsystems bewirken. Diese Kompetenzen und Eigenschaften werden unter dem Begriff M(ultilingualismus)-Faktor erfasst. Der M-Faktor entsteht durch die konstante Interaktion von mehreren Sprachen im multilingualen Denkvermögen und setzt sich aus MLA und XLA zusammen. MLA ist die Fähigkeit, sich auf die linguistische Form zu konzentrieren und die Sprachsysteme zu manipulieren, und XLA wird als explizites Bewusstsein über Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprachen definiert. Diese Fähigkeiten und Kompetenzen ermöglichen den Lerner_innen, sprachenübergreifend zu agieren und diese Kenntnisse für das Sprachlernen zu nutzen (vgl. Jessner 2006, 2008). MLA und XLA als zusammenhängende Konzepte bilden auch die Kernkomponente des multilingualen Bewusstseins, das das Erlernen von zusätzlichen Sprachen katalysieren kann (vgl. Jessner 2006; Jessner et al. 2016).

Die aufgeführten Modelle betonen, dass das Erlernen einer zusätzlichen Sprache sich qualitativ vom Erlernen einer L2 bzw. ersten Fremdsprache unterscheidet. Diese Unterschiede sollten beim Sprachunterricht bewusst angesprochen und das Zusammenspiel der Sprachen im Repertoire der Sprachenlerner_innen, sowie kognitive Faktoren beim Sprachenlernen gefördert werden.

2.2 Multilinguales Bewusstsein im Fremdsprachenunterricht

Zahlreiche Untersuchungen im Bereich der angewandten Linguistik (z.B. Hufeisen 2011; James 1996, 1999; Jessner 2006, 2008, 2015) befassen sich mit den positiven Auswirkungen einer Aktivierung der existierenden Kenntnisse der Schüler_innen im Fremdsprachenunterricht. Hofer (2015) analysiert das Kompetenzniveau sowie das metasprachliche Bewusstsein und die Fähigkeiten von Kindern, die extensivem Zweit- und Drittspracheninput ausgesetzt wurden, gegenüber Kindern, die eingeschränktem Input in der Zielsprache ausgesetzt wurden. Diese Studie führt Beweise dafür auf, wie die erhöhten (meta)sprachlichen

Kenntnisse als Konsequenz der intensiven Kontakte zwischen mehreren Sprachen im Klassenzimmer kombiniert mit MLA-Training das Aneignen von zusätzlichen Sprachen fördern (vgl. Jessner et al. 2016).

In einer Interventionsstudie von Allgäuer-Hackl (2017: 393–394) wird geschlussfolgert, dass multilinguales Training auch in minimaler Stundenzahl schon zur Förderung von mehrsprachigen Fähigkeiten beiträgt, mit signifikanten Unterschieden zwischen den Teilnehmer_innen des multilingualen Seminars als Testgruppe und der Kontrollgruppe.

Insgesamt wird Kontakt mit mehr als nur einer Sprache im schulischen Kontext als vorteilhaft auch in Hinsicht auf das mehrsprachige Schreiben betrachtet. De Angelis/Jessner (2012) bringen vor, dass eines der kennzeichnenden Merkmale des mehrsprachigen Schreibsystems das mehrsprachige Bewusstsein sei, das die Denkprozesse der mehrsprachigen Lernenden reguliert.

Die aufgeführten Forschungsergebnisse bieten somit Belege dafür, dass das Training des multilingualen Bewusstseins im Sprachunterricht durch die Steigerung des metasprachlichen Bewusstseins sich positiv auf den Sprachentwicklungsverlauf auswirkt (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2021: 37).

2.3 Tertiärsprachendidaktik

Wegen der Priorität des Englischen wird Deutsch vorwiegend als zweite Fremdsprache nach Englisch unterrichtet. So verfügen Lerner_innen der deutschen Sprache schon über gewisse Englischkenntnisse und haben schon Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen. Dieses Phänomen wird aus linguistischer, pädagogischer und bildungswissenschaftlicher Hinsicht am Europäischen Zentrum der modernen Sprachen in Graz untersucht. Das EuroCom-Projekt setzt sich zum Ziel, Student_innen zu ermöglichen, mehrere Sprachen zu verstehen, auch wenn sie in diesen Sprachen (noch) nicht schreiben oder sprechen können und strebt so die Interkomprehension zwischen Mitgliedern derselben Sprachfamilie an (vgl. Klein/Stegmann 2000). Das Konzept wurde von Hufeisen/Marx (2007) auf die germanische Sprachfamilie angewendet. Innerhalb von *EuroComGerm* werden Englisch und Deutsch als Brückensprachen für das Verstehen angewendet.

DaFnE-Projekte konzentrieren sich nicht nur auf die rezeptiven Fähigkeiten, sondern betonen die Wichtigkeit aller vier Fertigkeiten beim Sprachenlernen. Marx (2005) untersuchte Studierende mit Vorkenntnissen in Englisch als L2, die nun begannen, Deutsch als L3 zu lernen. Die Experimentalgruppe wurde mit spezifischen DaFnE-Methoden mit Sensibilisierung für die Lernsituation und für Vorteile der multilingualen Lerner_innen unterrichtet. In den wöchentlichen Testsituationen in einem Intensivkurs von sechs Wochen erreichte die Experimentalgruppe signifikant höhere Ergebnisse bei Hörverstehensaufgaben sowie bei komplexen Sprachaufgaben als die Kontrollgruppe. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Sprachlerner_innen spezielle Instruktionen und Training benötigen um ihr

sprachenübergreifendes Wissen, Transfermöglichkeiten zwischen den Sprachen, und Techniken bezüglich der Anwendung früherer Fremdsprachenkenntnisse bewusst einzusetzen.

2.4 Schriftliche Sprachproduktion

Nur eine geringe Anzahl von Studien beschäftigt sich mit der Untersuchung der schriftlichen Sprachproduktion aus multilingualem Blickwinkel, so dass die dynamischen Interaktionen zwischen der ersten-, zweiten- und dritten Sprache der Schreiber_innen auch in Betracht gezogen werden. Diese Studien berichten vorwiegend über den Transfer der grammatikalischen und lexikalischen Elemente und über den Transfer von individuellen Schreibstrategien (vgl. Cenoz/Gorter 2011) oder Textmerkmale und Kompositionsprozesse (vgl. Kobayashi/Rinnert 2013). Die Ergebnisse dieser Studien weisen auf den gegenseitigen Einfluss der Sprachen (von S1 auf S2, von S2 auf S3, von S1 auf S3 und vice versa) hin. De Angelis und Jessner (2012) untersuchten, wie die Sprachsysteme im Schreibentwicklungsprozess miteinander zusammenwirken, und wie diese Wechselwirkungen die Leistung der Schüler_innen beeinflussen. Die Studie führt nicht nur Beweise für die dynamische Interaktion zwischen den Sprachsystemen auf; die untersuchten Transferprozesse lassen auch darauf schließen, dass Typologie – und nicht nur Psychotypologie – eine wesentliche Rolle beim multilingualen Lernen und Sprachgebrauch spielt.

Die Forschung von Angelovska (2018) beschäftigt sich damit, wie Drittsprachenlerner_innen die zwischensprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschiede erkennen und diese bewusst bei der schriftlichen Textproduktion nutzen. Sie untersucht auch die metalinguistische Reflexionsfähigkeit der Drittsprachenlerner_innen und gewährt Einblick darauf, dass Drittsprachenlerner_innen ihre vorgelernten Sprachen auf konkreter Weise bei der Schreibproduktion der Zielsprache nutzen, und erschließt, wie sich das metalinguistische und zwischensprachliche Bewusstsein in Bezug auf Schreibkompetenz entwickeln (Angelovska 2018: 148).

Die Verflechtung der Sprachsysteme auf kognitiver und linguistischer Ebene wurde in der Studie von Kecskés/Papp (2000) untersucht. Obwohl der Aufsatz die Auswirkung des Fremdsprachenlernens auf die Erstsprache untersucht, ist dieser bislang die einzige vorhandene Studie, die sich mit Schreibprozessen im ungarischen Schulkontext aus multilingualer Hinsicht befasst.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass der Schreibproduktionsprozess von multilingualen Sprachbenutzer_innen über eine einzige Sprache hinausgeht. Die pädagogische Implikation der bisherigen Forschungsergebnisse in Betracht gezogen argumentieren diese Studien für den multilingualen Ansatz im Fremdsprachenunterricht mit der Gestaltung und Anwendung von Bewertungsinstrumenten, die fähig sind, die mehrsprachige Sprachaneignung zu erfassen (vgl. Orcasitas-Vicandi 2022: 2203).

Die dynamische Interaktion der Sprachsysteme beim multilingualen Sprachenlernen und Sprachgebrauch ist in der Forschungsliteratur weitgehend anerkannt. Die vorliegende Studie knüpft hier an vorhandene Forschungsergebnisse an, um zu ermitteln ob und inwieweit die Förderung des multilingualen Bewusstseins sich auf die Leistung von ungarischen Schüler_innen auswirkt. Hiermit bietet diese Studie einen multilingualen Ansatz für die Forschung von Deutsch als zweiter Fremdsprache in Ungarn und für die Umsetzung der Forschungsergebnisse in die Unterrichtspraxis.

3 Hypothese und Forschungsfragen

Anhand vielversprechender Nachweise in den bisherigen Forschungsergebnissen wird in der vorliegenden Arbeit die Hypothese aufgestellt, dass die Förderung des multilingualen Bewusstseins sowie die Integration des vorhandenen Wissens der Schüler_innen auch sprachenübergreifend im Sprachunterricht zu besseren Leistungen in der Zielsprachenproduktion führen. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt in der Erforschung des Leistungsniiveaus und den kommunikativen Schriftkompetenzen als Manifestationen der erhöhten Leistung. Kommunikative Kompetenz wird in Anlehnung an die Definition des Europarats als die Fähigkeit, mit anderen Sprachbenutzer_innen zu kommunizieren, unterstützt von anderen menschlichen Kompetenzen (vgl. Council of Europe 2001), vorgegeben, und in der vorliegenden Arbeit als die Fähigkeit, bedeutungsvolle Sätze zu einem angegebenen Thema zu formulieren, verstanden.

Die Hauptforschungsfrage ist folgenderweise formuliert:

Trägt die Förderung des multilingualen Bewusstseins zur Entwicklung der schriftlichen Sprachproduktion von multilingualen Lernenden im Anfangsjahr des zweiten Fremdsprachenerwerbs signifikant bei?

Um die Sprachentwicklung durch Schriftproben verfolgen zu können, werden die folgenden Zusatzfragen angesprochen:

- a) In welchem Ausmaß demonstrieren die Interventions- und die Kontrollgruppe Unterschiede in der produzierten Textlänge?
- b) In welchem Ausmaß machen sich Unterschiede in Hinsicht der angewandten Lexik zwischen den Schriftproben in der Interventions- und der Kontrollgruppe bemerkbar?
- c) In welchem Ausmaß sind Unterschiede bezüglich der grammatikalischen Genauigkeit zwischen den konstruierten Texten in der Interventions- und der Kontrollgruppe nachweisbar?

4 Das Projekt

Dieses Kapitel erläutert ein mehrsprachiges Unterrichtsprojekt, das in Ungarn mit zwei Gruppen von Neuntklässler_innen ausgeführt wurde. Im Folgenden werden die Grundidee, die Teilnehmer_innen, und die Interventionsmethoden bezüglich der Instruktion und der Förderung des multilingualen Bewusstseins detailliert vorgestellt.

In der vorliegenden Studie wird in Anlehnung an den lokalen Lehrplan, der anhand der Vorschriften des nationalen Kernlehrplans entwickelt wurde (EMMI 2012: 2133–2138), der Forschungsfokus auf die Sensibilisierung der Teilnehmer_innen auf Kognaten und falsche Kognaten sowie ähnliche Satzstrukturen zwischen der ersten Fremdsprache (Englisch) und der zweiten Fremdsprache (Deutsch) der Schüler_innen gelegt. In dieser Studie sind Kognaten als Wörter zu verstehen, die formelle und semantische Ähnlichkeiten aufweisen, dabei wird nicht zwischen Kognaten und Lehnwörtern unterschieden wird (vgl. Whitley 1986: 324). Kognaten werden somit als solche Wörter definiert, die formale Ähnlichkeiten, mit identischer, ähnlicher oder komplett verschiedener Bedeutung zwischen zwei Sprachen aufweisen (vgl. Ringbom 2007: 57).

Die Studie erforscht, ob und inwieweit es Unterschiede zwischen den Schüler_innen der zwei Gruppen hinsichtlich der kommunikativen Schreibkompetenzen in Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch gibt und wie sich diese Kompetenzen während eines Schuljahres entwickeln.

4.1 Instruktionale Intervention

Während der 4 Deutschwochenstunden benutzten sowohl die Interventions- als auch die Kontrollgruppe das Kursbuch *Kon-Takt 1* (Maros 2016). Da die zwei Gruppen von verschiedenen Lehrer_innen unterrichtet wurden, wurden wöchentlich Konsultationssitzungen gehalten, um sicherzustellen, dass beide Gruppen das gleiche Ausmaß an Unterrichtsmaterial im gleichen Tempo bekamen und der wesentlichste Unterschied zwischen den beiden Gruppen die Teilnahme der Interventionsgruppe an Aktivitäten zur Förderung des multilingualen Bewusstseins darstellt.

Jedes Kapitel im Kursbuch besteht aus folgenden Teilen: Wortschatz zu einem angegebenen Thema, Kommunikation und Grammatik. Im Teil, der sich mit dem Wortschatz und dem Thema beschäftigt, werden die neuen Wörter vorgestellt sowie Übungen zum Leseverstehen angeboten. Die während der Studie behandelten Themen waren die folgenden: Sich Vorstellen, Familie, Wohnen, Wetter und Jahreszeiten, Länder und Städte, Einkaufen, Essgewohnheiten. Im Teil zur Kommunikation im Buch hatten die Schüler_innen die Möglichkeit, die unterschiedlichen Sprechintentionen mithilfe von Rollenspielen durch Fragestellungen und Antworten zu üben. Im Teil zur Grammatik wurden den Schüler_innen Grammatikerklärungen gegeben, die sie anschließend in den Aufgaben des Arbeitsbuches üben konnten.

Beim Wortschatzlernen wurden in der Interventionsgruppe Form- und Bedeutungsreferenzen zu englischen Wörtern und Ausdrücken gegeben und in der Kontrollgruppe ungarische Referenzen benutzt. Der Prozess wurde in diesem Teil des Projektes mit Lese- und Hörverstehensaufgaben unterstützt.

Im Kommunikationsteil trainierten beide Gruppen den erlernten Wortschatz durch kurze Rollenspiele. Beide Gruppen übten die verschiedenen Sprechintentionen zum angegebenen Thema wie Begrüßung, Meinungsausdruck, Informationsanfrage in unterschiedlichen Situationen. In diesem Teil wurde den Teilnehmer_innen in der Interventionsgruppe geraten, an die englische Variante der Ausdrücke zu denken, die sie in der angegebenen Situation verwenden würden, und diese ins Deutsche zu übersetzen. Die Instruktionen wurden auf Deutsch gegeben, und wenn es nötig war, auf Englisch. In der Kontrollgruppe übten die Schüler_innen dieselben Sprachintentionen mit Bezug auf die ungarischen Varianten der Ausdrücke aus. Instruktionen in der Kontrollgruppe wurden in erster Linie auf Deutsch, und nur wenn unumgänglich, auf Ungarisch gegeben.

Grammatikerklärungen in der Interventionsgruppe wurden auf Englisch unterstützt von deutsch-englischen Beispielsätzen gegeben, während in der Kontrollgruppe Grammatikerklärungen auf Ungarisch mit deutsch-ungarischen Beispielsätzen erfolgten.

4.2 Die Methode der Förderung des multilingualen Bewusstseins in der Interventionsgruppe

Die Interventionsmethode bestand aus fünf Stufen. Die Tabelle mit Beispielen für die fünf Phasen ist im Anhang 2 zu finden. Während des Projekts erhielten die Schüler_innen in der Interventionsgruppe regelmäßig Texte mit deutsch-englischen Kognaten in der Zielsprache Deutsch. Die Texte wurden von der Lehrperson laut vorgelesen, um die auditive Perzeption von sprachenübergreifenden Ähnlichkeiten zu fördern. Während dieser ersten Phase begegneten die Schüler_innen die neuen Wörter in einem authentischen Kontext in der Zielsprache, was zur Aktivierung ihrer bestehenden Wissensstrukturen über die Sprache, über die Welt und über den Situationskontext beitragen soll (vgl. Ringbom 2007: 15).

In der zweiten Phase wurden die Schüler_innen gebeten, diejenigen Wörter zu identifizieren, die sie als bekannt wahrgenommen haben, d.h. Kognaten oder falsche Kognaten. Die Bedeutung der Wörter wurde mit Hinblick auf Wortfrequenz und Stilistik geklärt, sowie die generelle Bedeutung des Textes erläutert. Die ersten zwei Phasen konnten meistens während einer Unterrichtsstunde behandelt werden, gefolgt von der vierten und fünften Phase in der darauffolgenden Unterrichtsstunde.

In der dritten Phase wurde derselbe Text auf Englisch, also in der L2 der Teilnehmer_innen ausgeteilt. Somit konnten die Schüler_innen in der Interventionsgruppe die semantischen und funktionellen Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen prüfen, die durch die formalen Entsprechungen angenommen wurden. Der Prozess, in dem diese funktionalen Ähnlich-

keiten verdeutlicht werden, wird als grundlegend für das Verstehen der linguistischen Struktur der Zielsprache betrachtet (vgl. Ringbom 2007: 8–9).

In der vierten Phase wurden die strukturellen Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch diskutiert, zusammen mit der Identifizierung von grammatikalischen Kategorien. Dieser Prozess hatte als Ziel, die Schüler_innen dazu zu bewegen, nicht nur auf die Bedeutung zu achten, sondern auch den linguistischen Charakter des Sprachbeispiels zu berücksichtigen (vgl. Malakoff 1992) und somit das MLA zu fördern, das als Katalysator für das Verständnis und den Erwerb einer Fremdsprache angesehen wird (vgl. Jessner 2006: 70; Ringbom 2007: 8–9).

Die fünfte Phase beinhaltete solche Übersetzungsaufgaben vom Englischen ins Deutsche, deren Grundlage die in den vorigen Phasen behandelten Wörter und Strukturen bildete. Die Umformulierung einer Botschaft aus einer Ausgangssprache in die Zielsprache ohne professionelles Training (vgl. Harris 1977: 99) wird im Fall von zweisprachigen Kindern oftmals als ein natürliches Phänomen angesehen und als eine metalinguistische Fähigkeit (vgl. Malakoff 1992: 515) betrachtet, und dadurch als ein effektives Mittel zur MLA und XLA-Förderung im zweiten Fremdsprachenunterricht gesehen. Diese Aktivitäten dauerten abhängig vom Arbeitstempo eine oder zwei Unterrichtsstunden.

4.3 Die Teilnehmer_innen

Bei der Gestaltung der Interventionsgruppe (mit 11 Schülern und 2 Schülerinnen) und der Kontrollgruppe (mit 9 Schülern und 4 Schülerinnen) mussten organisatorische (existierende Sprachgruppen, wöchentliche Stundenzahl, Stundenplan) und forschungsmethodologische Aspekte (gleiche Anfangsbedingungen) berücksichtigt werden. Alle Teilnehmer_innen begannen die 9. Klasse (Durchschnittsalter: 15 Jahre) im September, und das war auch der Anfangspunkt ihres Deutscherwerbs, mit ähnlichen schulischen Fähigkeiten, abgesichert durch einen nationalen Kompetenztest in Mathematik, Ungarisch und Englisch. Die Ergebnisse der statistischen Analyse der Tests sind in Anhang 1 dargestellt. Die statistische Analyse berichtet über die Normalverteilung der Daten. Der t-Test bei verbundenen Stichproben ergibt, dass die Unterschiede zwischen den zwei Gruppen nicht signifikant sind (Mathematik: $t(12) = -.12, p = .91$; Ungarisch: $t(12) = .38, p = .71$; Englisch: $t(12) = .33, p = .75$).

Beim Beginn des Projektes hatten alle Schüler_innen vier aufeinanderfolgende Jahre Englischunterricht im schulischen Kontext hinter sich. Die Interventionsgruppe wurde von einer ungarischen mehrsprachigen Lehrerin mit der Qualifikation für sowohl Englisch als auch Deutsch betreut, wohingegen die Kontrollgruppe von einer ungarischen zweisprachigen Lehrerin mit Qualifikation für Deutsch betreut wurde. Um zu versichern, dass die sprachliche Entwicklung der Teilnehmer_innen vorwiegend ein Resultat der unterschiedlichen Unterrichtsmethoden ist, wurde ein Fragebogen bezüglich des Gruppensettings

ausgeführt. Der Fragebogen bietet Einsicht in die Wahrnehmung der Schüler_innen über die Lehrer_innenpersönlichkeit, das Feedback, die Lernumstände, die Lehrer_innenzielsetzungen, die Unterrichtsanleitungen, und die Lerninhalte wahrnehmen (vgl. Dörnyei 2001; Horváth im Druck).

Vor dem Projektstart wurde die Einwilligung von den Eltern der Teilnehmer_innen für die Projektteilnahme der Schüler_innen eingeholt.

5 Methoden der Datensammlung

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Erläuterung der Methoden und Prozesse der Datensammlung. Dabei werden Informationen über die Durchführung der Leistungsprüfung in den Untersuchungsgruppen und den Prüfungsvorgang beschrieben. Im Weiteren werden die untersuchten Variablen angegeben und deren Operationalisierung im Hinblick auf die Sprachproduktion erläutert.

Um Daten über die Sprachentwicklung der Teilnehmer_innen zu bekommen, wurden in jedem Monat während des Schuljahres im Deutschunterricht Schriftproben gesammelt. Das Unterrichtsprojekt startete im September und die erste Datensammlung erfolgte in der ersten Oktoberwoche. Besondere Aufmerksamkeit wurde dabei der Zeiteinteilung in 45 Minuten pro Unterrichtsstunde gewidmet. Damit die Daten vertraulich gehalten werden konnten, wurden nur ein Pseudonym oder die Initialen der Schüler_innen verwendet. Die Teilnehmer_innen wurden gebeten, immer dieselbe Markierung zu verwenden, um den Identifizierungsprozess über die Monate hinweg zu erleichtern. Das Aufgabenblatt wurde den Schüler_innen auf Papier gegeben, da sie einerseits mit diesem Testformat vertraut sind und andererseits, damit der Test in den verschiedenen Gruppen unter den gleichen Voraussetzungen ausgeführt werden konnte. Die Instruktionen wurden in der Erstsprache den Teilnehmer_innen (Ungarisch) übermittelt, um zwischen der Sprache der Instruktion und der Sprache der Produktion zu unterscheiden und damit das Dilemma der Sprachtests zu vermeiden, nämlich dass Sprache sowohl das Objekt als auch das Medium der Instruktion ist (vgl. Bachmann 1990: 287).

In den ersten zehn Minuten der Unterrichtsstunde haben die Schüler_innen Multiple-Choice-Aufgaben und Satzkorrekturaufgaben zur Feststellung des Niveaus ihres multilingualen Bewusstseins ausgeführt. Die Ergebnisse dieses ersten Teils werden in der vorliegenden Arbeit nicht präsentiert, da das ganze Unterrichtsprojekt auf die Förderung des multilingualen Bewusstseins in der Interventionsgruppe fokussierte und die Ergebnisse dementsprechend in der Interventionsgruppe wesentlich höher als in der Kontrollgruppe ausgefallen sind.

In der Schreibaufgabe wurden die Teilnehmer_innen gebeten, die Frage: „Was kannst du über dich selbst (und über deine Umgebung) auf Deutsch schreiben?“ zu beantworten.

Diese Frage war über die Monate konstant, damit die Entwicklung in der Textlänge leichter nachweisbar ist. Diese Aufgabe diente dazu, einen längeren Beitrag von den Schüler_innen zu bekommen, um ihre kommunikativen Fähigkeiten in Deutsch zu testen, und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Kenntnisse in einem Akt von schriftlicher Sprachproduktion zu zeigen (vgl. Bachmann 1990: 85). Der Zeitrahmen für die Schreibaufgabe war 35 Minuten.

Da den Schüler_innen keine minimale oder maximale Wortbegrenzung zur Schreibaufgabe vorgegeben wurde, wird angenommen, dass die Länge der Texte in einem weiten Ausmaß variiert, was Informationen über die Fähigkeit der Teilnehmer_innen, bedeutungsvolle Texte zu konstruieren, vermittelt. Die Menge der Sprachproduktion in ein gegebenes Zeitintervall wird oft als vollwiegender Maßstab für Schreibkompetenz angewandt (vgl. Malvern/Richards/Chipere/Durán 2004: 154).

Um akkurate und konsistente Quantifikation zu sichern, wurde in den Texten eine Anzahl von Modifikationen durchgeführt. Geographische Namen, Eigennamen und Nummern oder Zahlen wurden durch die Wörter *place*, *namx* (um Übereinstimmungen mit dem deutschen Wort *Name* zu vermeiden), und *numb* ersetzt, damit diese nicht mit den Daten von Wortmenge, Worttyp oder Satzlänge interferieren. Die Modifikation der Schreibproben war erforderlich, da geographische Namen, Eigennamen und Zahlen die Werte der lexikalischen Diversität enorm beeinflussen.

Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten ist ein komplexer und dynamischer Prozess, bei dem diverse Subkomponenten der Sprache zusammenwirken und sich ständig verändern. Mit dem Ziel, Informationen über die Entwicklung dieser Fähigkeiten zu ermitteln, wurden die Variablen lexikalische Diversität, lexikalische Komplexität, syntaktische Komplexität und grammatikalische Genauigkeit in den Schriftproben untersucht.

Eine Reihe von Untersuchungen rechtfertigen die Betrachtung dieser Variablen als Maßstäbe der linguistischen Entwicklung. Berman/Verhoeven (2002: 29) argumentieren, dass Textlänge, die Länge der *Clauses*, und lexikalische Varietät als Maßstäbe für Textkonstruktion angewandt werden können, und dass erhöhte Werte dieser Variablen auf eine höhere linguistische Stufe hinweisen. Lexikalische Diversität, auch *Wortschatzreichtum* genannt (vgl. Malvern et al. 2004: 155) wurde zusammen mit Rechtschreibung, Wortlänge, Wortrarität und Textlänge mit dem Einbezug von annähernd 1000 englischen Schulkindern im Alter von 7, 11, und 14 untersucht. Die aus den Schriftproben entnommenen Ergebnisse bestätigen unter anderem, dass lexikalische Diversität ein valides Maß der sprachlichen Entwicklung darstellt (vgl. Malvern et al. 2004).

Da die Quantifikation des Wortschatzreichtums in einem gegebenen Text schwierig ist, wobei die wesentlichste Einschränkung der vorhandenen Methoden deren Sensibilität zur Textlänge ist (vgl. McCarthy/Jarvis 2010), wurde in der vorliegenden Arbeit die komplexe statistische Analyse für das Maß der textuellen lexikalischen Vielfalt (*measure of textual*

lexical diversity, MTLD) verwendet. MTLD wird als ein starker Index angesehen, um die lexikalische Diversität eines Textes unabhängig von der Textlänge zu ermitteln (vgl. McCarty/Jarvis 2010: 390). Konzeptionell spiegelt MTLD die lexikalische Variabilität, d.h. die Proportion der Wörter ohne Wiederholung in einem Text wider (vgl. Jarvis 2013: 88). Das Programm berechnet das Type-Token Verhältnis (*type-token ratio*, TTR) für immer längere Sequenzen des Textes, bis das letzte Token hinzugefügt wurde. Dann wird die Gesamtzahl der Wörter im Text durch die Gesamtzahl der gefundenen Sequenzen dividiert. Anschließend wird der Prozess in Gegenrichtung wiederholt. Die beiden Werte vorwärts und rückwärts werden gemittelt, um den endgültigen Wert festzustellen (vgl. McCarty/Jarvis 2010: 391). Diese Werte können jedoch nur aus Texten erhoben werden, die mehr als 50 Wörter beinhalten, was zum Ausschluss von kürzeren Schriftproben bei der Datenerhebung in den ersten Monaten führte.

Lexikalische Komplexität wird in der vorliegenden Arbeit als die Varietät von einfacher und anspruchsvoller Lexik, die von den Schüler_innen während der Schreibaufgabe verwendet wurde (vgl. Wolfe-Quintero/Inagaki/Kim 1998: 101) definiert. Es ist anzumerken, dass die deutsche Sprache mit einem breiten Spektrum von zusammengesetzten Wörtern wie *Liebblingsname*, *Liebblingsnummer* operiert. In Anlehnung an die Wortliste des Goethe-Instituts gehören die oben genannten Beispiele zu den 650 am häufigsten benutzten Wörtern. Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass die durchschnittliche Wortlänge kein angemessenes Konstrukt ist, um die lexikalische Komplexität in der deutschen Sprache zu ermitteln. Mit dem Ziel, Daten über die lexikalische Komplexität der Schriftproben erheben zu können, wurde das Kenntnisniveau (*proficiency level*) der Lemmata in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) und den Wortlisten des Goethe-Instituts untersucht. Für die Analyse von lexikalischer Komplexität wurden Wortlisten mit den Lemmata und der Zahl der Anwendungshäufigkeit aus den Schriftproben erstellt, d.h. wie oft dasselbe Lemma im Text vorkommt. Um das Leistungsniveau der Lemmata zu erheben, wurden die Wortlisten des Goethe-Instituts (vgl. Glaboniat/Perlmann-Balme/Studer 2016; Hennemann/Karamichali/Perlmann-Balme/Steltzer 2016; Perlmann-Balme 2004) angewendet. Diese Wortlisten wurden in Anlehnung an den GER erstellt, dementsprechend beinhaltet Niveau A1 die 650 am häufigsten benutzten deutschen Wörter Niveau A2 die 1300 am häufigsten benutzten deutschen Wörter und Niveau B1 die 2400 am häufigsten benutzten deutschen Wörter. Wörter auf Niveau B2 wurden mithilfe eines Lernwörterbuchs identifiziert, das die 25000 am häufigsten gebrauchten deutschen Wörter beinhaltet und für die Sprachprüfung Niveau B2 empfiehlt (vgl. Hessky/Iker 2017).

Um objektive Informationen über die grammatikalische Genauigkeit aus den Schriftproben zu entnehmen, wurden jegliche Fehler von drei Lehrer_innen für Deutsch als Fremdsprache unabhängig voneinander beurteilt. In regelmäßigen Sitzungen wurden die Sprachfehler in den Schriftproben diskutiert. Um Unterschiede in der Textlänge auszugleichen, wurde die

Zahl der grammatikalischen Fehler pro Text durch die Zahl der Clauses mit einem finiten Verb getrennt.

6 Ergebnisse

Die Daten wurden über ANOVA mit Messwiederholung (fortan rmANOVA) mit den Messzeitpunkten als Innensubjektsfaktor und Gruppe als Zwischensubjektsfaktor analysiert. Da die Voraussetzung der Sphärizität verletzt wurde, wurde die Greenhouse-Geisser Korrektur angewendet. Ergebnisse der rmANOVA sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Statistische Analyse der Schriftproben

	Zeitfaktor F(7;168)	p (Sig.)	Zeit- und Gruppen- interaktion F(7;168)	p (Sig.)	Gruppenfaktor F(1;24)	p (Sig.)
Textlänge	107.29	<.001	19.13	<.001	94.61	<.001
Länge der Clauses	25.91	<.001	4.03	.004	7.97	.009
Wortschatzreichtum	66.07	<.001	7.15	<.001	125.24	<.001
Grammatikalische Genauigkeit	20.28	<.001	5.11	.006	27.15	<.001

Die Tabelle mit den genauen Mittelwerten und Standardabweichungen pro Messzeitpunkt sind im Anhang 3 zu finden. Die statistische Analyse berichtet über signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen bei allen untersuchten Variablen. Die Plots in Anhang 4-7 weisen auf allgemein höhere Werte in der Interventionsgruppe bei allen Variablen nach. In Anhang 7 indizieren weniger grammatikalische Fehler eine höhere grammatikalische Genauigkeit.

Eine detaillierte Analyse der grammatikalischen Fehler gewährt Einblick in die Versuche der Teilnehmer_innen der Interventionsgruppe, komplexere grammatikalische Konstruktionen zu verwenden (vor allem Attributivkonstruktionen), die sowohl im Englischen als auch im Deutschen existieren. Dafür aber bräuchten die Schüler_innen eigentlich detaillierte Kenntnisse der Adjektivdeklinaton, die im Englischen wiederum nicht repräsentiert sind.

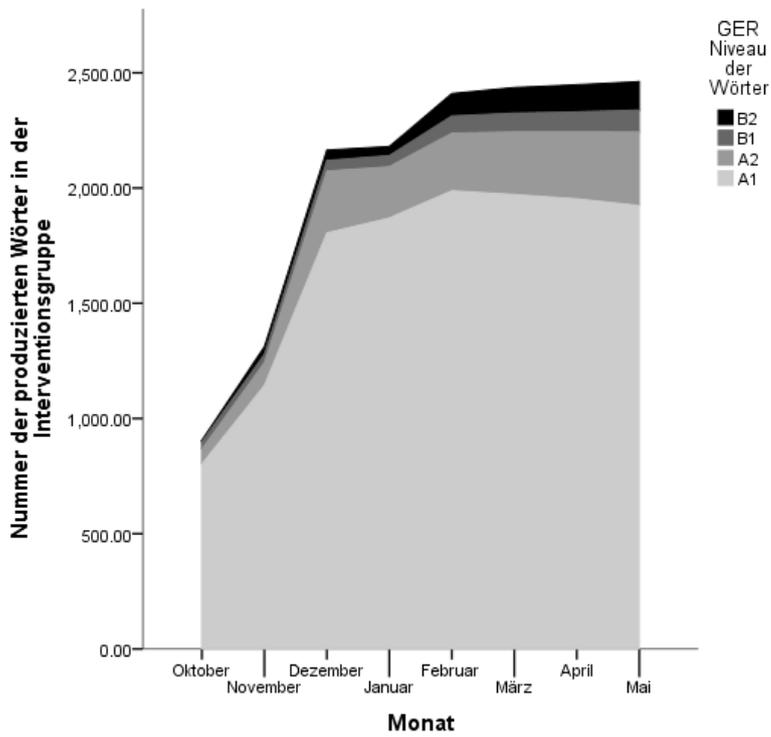


Abb. 1: GER Niveau der Wörter in der Interventionsgruppe

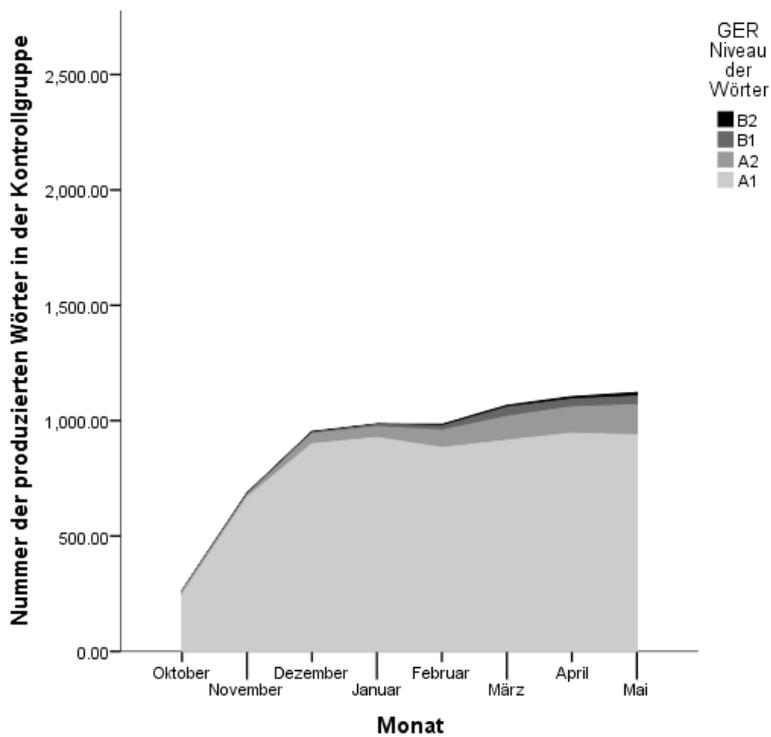


Abb. 2: GER Niveau der Wörter in der Kontrollgruppe

Abbildungen 1 und 2 zeigen die Anzahl der produzierten Wörter, die in Anlehnung an das GER-Niveau den Lemmata zugewiesen wurden. Die Werte indizieren, dass die Teilnehmer_innen der Interventionsgruppe fähig sind, eine breite Varietät von Wörtern auf einem höheren Leistungsniveau bedeutungsvoll anzuwenden – im Gegensatz zu den Schüler_innen der Kontrollgruppe, die größtenteils Wörter auf Niveau A1 angewendet haben.

Die statistische Analyse der t-Tests mit verbundenen Stichproben aus den Fragebögen bezüglich des Gruppensettings sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Statistische Analyse der Fragebögen bezüglich des Gruppensettings

	Mittelwerte		t (12)	p (Sig.)
	Interventionsgruppe	Kontrollgruppe		
Lehrer_innenpersönlichkeit	4.32	4.23	.37	.72
Feedback	4.46	4.25	1.15	.27
Lernumstände	4.08	4.15	-.29	.78
Lehrer_innenzielsetzung	3.92	4.07	-.81	.44
Unterrichtsanleitungen	4.38	4.31	.25	.81
Lerninhalte	4.31	4.15	.62	.55

Da alle p Werte höher als .05 sind, gelten die Unterschiede zwischen den zwei Gruppen als nicht signifikant.

7 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde die Hypothese getestet, ob die Schüler_innen, die sich an Aktivitäten zur Förderung des multilingualen Bewusstseins beteiligen und dazu gebracht werden, ihr verfügbares Wissen über ihre erste Fremdsprache bewusst auszunutzen, ihre gleichaltrigen Mitschüler_innen an Leistung im Hinblick auf Sprachniveau und kommunikativer Schreibkompetenz übertreffen.

7.1 Erörterung der linguistischen Daten

Das bemerkenswerteste Ergebnis des vorliegenden Projektes ist die rapide Steigerung der produzierten Textlänge in der Interventionsgruppe. Die Fähigkeit der Teilnehmer_innen der Interventionsgruppe, Texte zu einem angegebenen Thema zu konstruieren weist auf die erhöhte kommunikative Schreibkompetenz in der Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe hin.

Signifikante Unterschiede bezüglich lexikalischer Diversität und Komplexität zwischen den zwei Gruppen zeigen, dass die Interventionsgruppe eine breitere Varietät von Lemmata mit höherem GER-Niveau in ihren Schreibkompositionen als die Kontrollgruppe

verwendet hat. Weitere signifikante Unterschiede zwischen den zwei Gruppen in Bezug auf lexikalische und syntaktische Komplexität sowie grammatikalische Genauigkeit verdeutlichen das höhere Leistungsniveau in der Interventionsgruppe. Auffällig ist der Versuch, in der Interventionsgruppe komplexere grammatikalische Strukturen in die produzierten Texte zu integrieren, was mit dem Bestreben erklärt werden kann, zwischen Englisch und Deutsch strukturelle Übereinstimmungen (vgl. Ringbom 2007) aufzustellen.

Ergebnisse des Fragebogens bezüglich des Gruppensettings belegen, dass die Faktoren des Lernumfeldes in den zwei Gruppen weitgehend gleich waren, und so bei den Unterschieden der sprachlichen Entwicklung keine signifikante Rolle spielten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstützen vorangehende Studien, die über das höhere Niveau der Zielsprachenbeherrschung in Klassen mit multilingualem Training berichten (vgl. Hofer 2015; Jessner/Allgäuer-Hackl 2015; Jessner et al. 2016). Die Ergebnisse des vorliegenden Forschungsprojekts weisen auf die positiven Effekte der Förderung des multilingualen Bewusstseins hin. Die Wichtigkeit im Unterricht, die Lernenden von europäischen Sprachen auf die sprachenübergreifenden Ähnlichkeiten und Unterschiede aufmerksam zu machen (vgl. Gabryś-Barker/Otwinowska 2012) und die Beziehungen von Kognaten zu erläutern (vgl. White/Horst 2012) sowie die Schüler_innen zu motivieren, die Sprachen konstant miteinander zu vergleichen, erwies sich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als äußerst vorteilhaft.

7.2 Einschränkungen

Die wesentlichste Einschränkung im vorliegenden Projekt war die niedrige Zahl der Teilnehmer_innen, was die Generalisierung der Daten problematisch macht. Der Nationale Lehrplan in Ungarn (vgl. EMMI 2012) schlägt vor, die Zahl der Schüler_innen in einer Fremdsprachengruppe auf 15 Personen zu beschränken, um ein effektives Fremdsprachenlernen zu ermöglichen. Demgemäß konnten das vorliegende Projekt und die Studie nur in einem kleinen Rahmen, mit je 13 Teilnehmer_innen pro Gruppe durchgeführt werden.

Da die Versuchsgruppen nicht nur für dieses Forschungsprojekt zusammengesetzt worden sind, sondern es sich bei beiden Gruppen um existierende Schulklassen handelt, war es aus praktischen Gründen nicht realisierbar, dass beide Gruppen von derselben Lehrperson unterrichtet werden. Obwohl die Kontrolle des Gruppensettings mit einem Fragebogen sowie mit regelmäßigen Konsultationen zwischen den zwei Lehrpersonen der Gruppen erfolgten, wäre ein Unterricht mit derselben Lehrperson in beiden Gruppen idealer gewesen.

Es muss jedoch betont werden, dass jede (besonders longitudinale) Untersuchung, die im Schulkontext ausgeführt wird, im Auge behalten muss, dass sie die normalen schulischen Vorgänge (Gruppenaufteilung, Zeiteinteilung) so wenig wie möglich stört. Die Methodologie der vorliegenden Studie versuchte sowohl organisatorische als auch forschungsmethodologische Aspekte so weit wie möglich umzusetzen.

8 Abschließende Bemerkungen

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde mit dem Ziel durchgeführt, Nachweise über die Effekte der Förderung des multilingualen Bewusstseins in der Anfangsphase des Erlernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache im Schulkontext zu erbringen. Das Projekt konzentrierte sich auf die Verwendung des existierenden Wissens der Schüler_innen sowie auf die Sensibilisierung für die sprachenübergreifenden Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch.

Angesichts der Forschungsfrage a) lässt sich feststellen, dass die Teilnehmer_innen der Interventionsgruppe signifikant längere Texte zum angegebenen Thema erstellt haben, was auf ein erhöhtes Niveau der kommunikativen Schreibkompetenz hinweist (vgl. De Angelis/Jessner 2012; Hofer 2015). Mit Bezug auf die Forschungsfrage b) liefern die analysierten Daten Beweise für ein erhöhtes Niveau von lexikalischer Diversität und Komplexität und zwar bezüglich der Gesamtleistung sowie der Durchschnittsleistung der Teilnehmer_innen in der Interventionsgruppe. Hinsichtlich Forschungsfrage c) lässt sich feststellen, dass die Schüler_innen in der Interventionsgruppe die grammatikalischen Strukturen mit höherer Genauigkeit benutzten und versuchten, komplexere grammatikalische Strukturen in die Texte zu integrieren. Das erhöhte Niveau von lexikalischer Diversität und Komplexität, sowie die bessere grammatikalische Genauigkeit weisen auf ein höheres Leistungsniveau im Vergleich zur Kontrollgruppe hin.

Die erhobenen Daten lassen mit Hinsicht auf die Hauptforschungsfrage darauf schließen, dass die Förderung des multilingualen Bewusstseins zur Sprachentwicklung von ungarischen Deutschlernenden im Unterricht der zweiten Fremdsprache signifikant zur schriftlichen Leistungssteigerung beiträgt. Die Ergebnisse des Projektes sind im Einklang mit vorangehenden Studien bezüglich der multilingualen Bewusstseinsförderung (vgl. Allgäuer-Hackl et al. 2021; Hofer 2015; Hufeisen 2011; Jessner/Allgäuer-Hackl 2015; Jessner et al. 2016), und bezüglich DaFnE-Projekten (vgl. Marx 2005) zu sehen. Ergebnisse dieser mit einer kleinen Stichprobe ausgeführten Studie sind zwar mit äußerster Vorsicht zu behandeln, sie unterstützen jedoch die weitere Ausarbeitung einer Unterrichtsmethode, die sich in Anlehnung an das DMM, mit der Förderung von kognitiven Faktoren beim Sprachenlernen als passender für das mehrsprachige Denkvermögen der Lernenden erweist als die in Ungarn verbreitete Methode, die gänzlich auf die Muttersprache der Schüler_innen beim Unterrichten von Deutsch als zweiter Fremdsprache baut.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2017): *Multilingual/metalinguistic awareness in school contexts within a dynamic systems and complexity theory perspective. the effects of training on multiple language use and multilingual awareness*. Unveröffentlichte Dissertation. Innsbruck: University of Innsbruck.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Hofer, Barbara; Malzer-Papp, Emese & Jessner, Ulrike (2021): Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26: 2, 21–47.
- Angelovska, Tanja (2018): Cross-linguistic awareness of adult L3 learners of English: a focus on metalinguistic reflections and proficiency. *Language Awareness* 27: 12, 136–152.
- Aronin, Larissa & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2009): *The exploration of multilingualism: development of research on l3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bachman, Lyle. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Berman, Ruth A. & Verhoeven, Ludo (2002): Cross-linguistic perspectives of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy* 5: 1, 1–43.
- Bialystok, Ellen (1991): Metalinguistic discussion of bilingual language proficiency. Bialystok, Ellen (Hrsg.): *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 113–139.
- Bialystok, Ellen (2007): Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 210–223.
- Bialystok, Ellen & Barac, Raluca (2012): Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background and Education. *Child Development* 83: 2, 413–422.
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2011): Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal* 7, 103–117.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- De Angelis, Gessica & Jessner, Ulrike (2012): Writing across languages in a bilingual context: A Dynamic Systems Theory approach. In: Manchón, Rosa M. (Hrsg.): *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Boston: De Gruyter, 47–69.
- Dörnyei, Zoltán (Hrsg.) (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- EMMI (2012): 110/1012 Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [110/2012 Regierungserlass über die Veröffentlichung, Einführung und Anwendung des gemeinsamen zentralen Lehrplans]. *Oktatási és Kulturális Közlöny* 4: 14, 2133–2138.

- Gabrys-Barker, Danuta & Otwinowska, Agnieszka (2012) Multilingual learning stories: threshold, stability and change. *International Journal of Multilingualism*. 9: 4, 367–384.
- Glaboniat, Manuela; Perlmann-Balme, Michaela & Studer, Thomas (2016): *Zertifikat B1: Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.
- Groseva, Maria (2000): Dient das L2-System als ein Fremdsprachenmodell? In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.): *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Staufenburg, 21–30.
- Gutiérrez, Eugenio. E. (2017): *L3 Teachers' Beliefs about Multilingualism in Europe*. [Unveröffentlichte Dissertation]. Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University.
- Harris, Brian (1977): The importance of natural translation. *Working Papers in Bilingualism* 2, 96–114.
- Haukås, Åsta; Bjørke, Camilla & Dypedahl, Magne (Hrsg.) (2018): *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Routledge Studies in Applied Linguistics. New York NY, London: Routledge.
- Hawkins, John. A. (1986): *A Comparative Typology of English and German. Unifying the Contrasts*. London, New York: Routledge.
- Hennemann, Doris; Karamichali, Ekaterini; Perlman-Balme, Michaela & Steltzer, Claudia (2016): *Goethe-Zertifikat A2: Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hessky, Regina & Iker, Bertalan (2017): *Német-Magyar, Magyar-Német Tanulósztár*. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Hofer, Barbara (2015): *On the Dynamics of Early Multilingualism. A Psycholinguistic Study*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Hofer, Barbara (in Vorbereitung): Investigating multilingual competences in primary schooler in South-Tyrol. Early multi-competence as a resource.
- Horváth, Lilla (im Druck): The validation process of questionnaires to assess motivation for and attitudes towards learning German as a third language. *Hungarian Journal of Applied Linguistics* 22: 2.
- Hufeisen, Britta (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens-Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36: 1, 200-207.
- Hufeisen, Britta (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.): „*Vieles ist sehr ähnlich*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.

- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 75–80.
- Hufeisen, Britta & Gibson, Martha (2003): Zur Independenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. In: Franceschini, Rita; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike & Lüdi, Georges (Hrsg.): *Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze. Bulletin suisse de linguistique appliquée* 78, 13–33.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- James, Carl (1996): A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness* 5: 3-4, 138–148.
- James, Carl (1999): Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language, Culture and Curriculum* 12: 1, 94–115.
- Jarvis, Scott (2013): Capturing the diversity in lexical diversity. *Language Learning* 63, 87–106.
- Jessner, Ulrike (2004): Zur Rolle des metalinguistischen Bewusstseins in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt: Lang, 17–32.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike (2008): State-of-the-Art-Article. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41: 1, 15–56.
- Jessner, Ulrike (2015): Multilingualism. In: Wright, James (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences*. [2. Aufl.]. Oxford: Elsevier.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.): *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 209–229.
- Jessner, Ulrike, Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Hofer, Barbara, (2016): Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Language Review* 72: 2, 157–182.
- Kecskés, István & Papp, Tünde (2000): *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

- Kobayashi, Hiroe & Rinnert, Carol (2013): L1/L2/L3 writing development: Longitudinal case study of a Japanese multicompetent writer. *Journal of Second Language Writing* 22: 1, 4–33.
- Lambert, Wallace E. & Tucker, G. Richard (1972): *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.
- Malakoff, Marguerite (1992): Translation ability: a natural bilingual and metalinguistic skill. In: Harris, Richard Jackson (Hrsg.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. New York: North Holland, 515–530.
- Malvern, David; Richards, Brian; Chipere, Ngoni & Durán, Pilar (2004): Lexical diversity and lexical sophistication in first language writing. *Lexical Diversity and Language Development*. New York: Palgrave Macmillan, 152–176.
- Maros, Judit (2016): *Kon-Takt 1. Lehrbuch*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Marx, Nicole (2005): *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- McCarthy, Philip & Jarvis, Scott (2010): MTLD, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods* 42: 2, 381–392.
- Meißner, Franz-Joseph (2002): EuroComDidact. In: Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 45–64.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Daniela (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39–66.
- Orcasitas-Vicandi, María (2022): Towards a multilingual approach in assessing writing: holistic, analytic and cross-linguistic perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25: 6, 2186–2207.
- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace (1962): The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 76, 1–23.
- Perlmann-Balme, Michaela (2004): *Start Deutsch: Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.
- Ringbom, Håkan (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saer, David John (1923): On the effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14: 1, 25–38.
- White, Joanna L. & Horst, Marliese (2012): Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful. *Language Awareness* 21: 1-2, 181–196.
- Whitley, M. Stanley (1986): *Spanish/English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press.



Wolfe-Quintero, Kate; Inagaki, Shunji & Kim, Hae-Young (1998) *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Anhang

Anhang 1 Statistische Analyse der Kompetenztests

		N	Min.	Max.	Mittel.	Stdabw.	Varianz	Schräge		Kurtosis	
								Statistik	Stdfehler	Statistik	Stdfehler
Interventions- gruppe	Mathe- matik	13	82	95	87.77	3.63	13.19	.55	.62	.05	1.19
	Unga- risch	13	87	97	91.54	3.04	9.27	.21	.62	-.81	1.19
	Eng- lisch	13	85	100	92.77	4.46	19.86	-.05	.62	-.75	1.19
Kontrollgruppe	Mathe- matik	13	84	93	87.92	2.87	8.24	.09	.62	-.94	1.19
	Unga- risch	13	87	95	91.15	2.58	6.64	-.06	.62	-.92	1.19
	Eng- lisch	13	88	100	93.31	3.73	13.89	.42	.62	-.88	1.19

Anhang 2 Beispiele zur multilingualen Bewusstseinsförderung in der Interventionsgruppe

Phase 1. Präsentation des Textes

Der Basis für die Texte war das Lehrbuch um zu versichern, dass das Thema und die Länge der bearbeiteten Texte mit denen übereinstimmt, die auch in der Kontrollgruppe präsentiert werden.

Mein Name ist Anna. Ich komme aus England und ich lebe seit drei Jahren in Deutschland. Meine Haare sind braun und meine Augen sind blau. Ich bin 15 Jahre alt und ich habe eine Schwester und einen Bruder. Ich bin kreativ und freundlich. Ich gehe in die Schule, mein Lieblingsfach ist Mathematik. Mein Vater, meine Mutter, mein Bruder, meine Schwester und ich leben in München. Wir haben eine Katze und vier Goldfische. Meine Hobbys sind Volleyball spielen und tanzen.

Zum Vergleich: der Text zum Thema *Sich vorstellen* aus dem Lehrbuch (Maros 2016: 31)

„Ich bin Niklas, ich bin 15 Jahre alt und suche eine Brieffreundin. Ich bin 1.70 groß, habe dunkelbraune Haare, bin ein bisschen faul, aber sehr nett und sportlich. Aber in der Schule bin ich nicht so gut. Ich habe 2 Geschwister, einen Bruder und eine Schwester. Ich möchte später auch mal selbst Kinder haben und heiraten. Ich wohne in München, dort gehe ich auf das Alt-Ötting-Gymnasium. Meine Hobbys sind Fußball, am PC und und X-Box spielen.“

Phase 2. Schüler suchen Wörter aus, die sie als bekannt wahrnehmen, Bedeutung klären, und generelle Bedeutung des Textes klären (Sich vorstellen)

Mögliche Beispiele:

Name (name)
komme (come)
England (England)
Jahren (Year)
Haare (hair)
braun (brown)
blau (blue)
Schwester (sister)
Bruder (brother)
kreativ (creative)
freundlich (friendly)
ich (I)
habe (have)
Schule (school)
leben (live)
mein (my)
Mutter (mother)
Vater (father)
Goldfische (goldfish)
Hobbys (hobbies)

Phase 3. Der Text wird auf Englisch präsentiert – die Schüler können noch zusätzliche Kognaten finden, und die Bedeutung der Wörter im englischen Paralleltext kontrollieren.

My name is Anna. I come from England and I live in Germany since three years. My hair is brown and my eyes are blue. I am 15 years old and I have a sister and a brother. I am creative and friendly. I go to school, my favourite subject is mathematics. My father, my mother, my sister, and I live in München. We have a cat and four goldfish. My hobbies are playing volleyball and dancing.

Phase 4. Strukturelle Ähnlichkeiten klären, wie unbestimmte Artikel, Wortfolge, Stellung des Subjekts und Prädikats im Satz, Possessivpronomen *mein/e*, *haben* und *sein (ist)* als Vollverben.

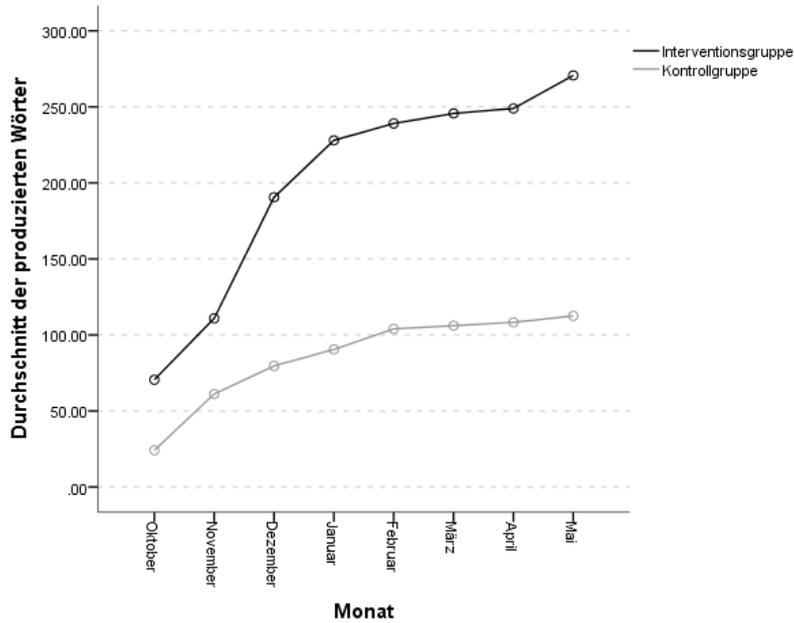
Phase 5. Übersetzungsaufgaben vom Englischen ins Deutsche.

My brother is four years old.
My eyes are brown.
My mother is creative.
We live in Budapest.
My cat is friendly.

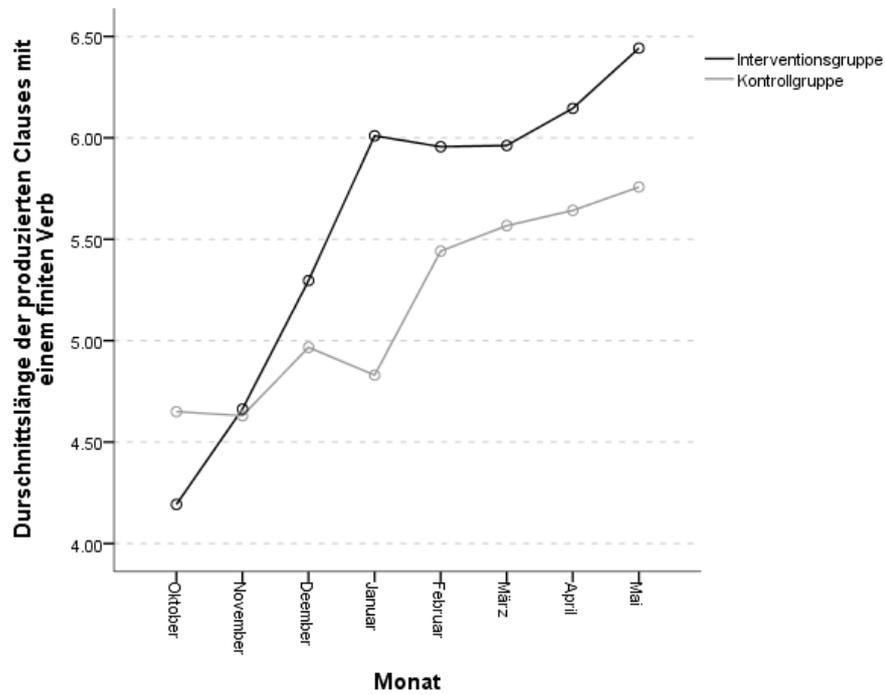
Anhang 3 Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen

		Mittelwerte		Standardabweichungen	
		Interventions- gruppe	Kontroll- gruppe	Interventions- gruppe	Kontroll- gruppe.
Wortproduktion	Oktober	70.54	24.15	15.29	7.90
	November	110.92	61.15	40.97	19.80
	Dezember	190.54	79.61	54.46	20.79
	Januar	228.00	90.46	56.61	19.11
	Februar	239.08	104.00	52.32	22.99
	März	245.69	106.08	51.62	20.13
	April	248.92	108.31	60.23	24.56
	Mai	270.69	112.54	54.71	20.65
Durchschnittslänge der Clauses mit ei- nem finiten Verb	Oktober	4.19	4.65	.38	.63
	November	4.66	4.63	.68	.58
	Dezember	5.30	4.96	.46	.73
	Januar	6.01	4.83	.67	1.08
	Februar	5.96	5.44	.89	.72
	März	5.96	5.57	.48	.58
	April	6.15	5.64	.49	.75
	Mai	6.44	5.76	.61	.65
MTLD Werte	Oktober	19.48	0.00	7.65	0.00
	November	22.37	8.67	4.87	9.16
	Dezember	30.28	25.37	4.88	6.84
	Januar	33.26	23.51	3.87	2.55
	Februar	35.27	24.26	4.35	3.50
	März	37.02	23.76	4.01	6.11
	April	39.01	23.85	5.62	5.37
	Mai	48.04	24.25	12.46	5.78
Grammatikalische Genauigkeit (Anzahl der grammatikali- schen Fehlern pro Clause mit einem fi- niten Verb)	Oktober	.67	1.04	.21	.39
	November	.53	.79	.20	.27
	Dezember	.47	.69	.22	.37
	Januar	.54	1.01	.13	.34
	Februar	.58	.77	.18	.52
	März	.45	.59	.20	.37
	April	.22	.55	.11	.31
	Mai	.17		.06	.14

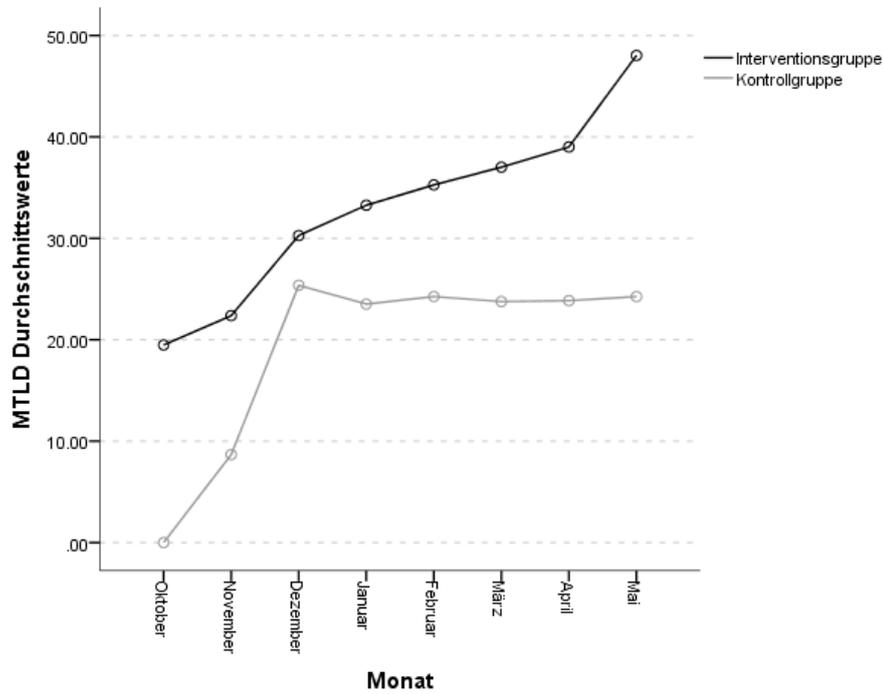
Anhang 4 Plot zur Textlänge



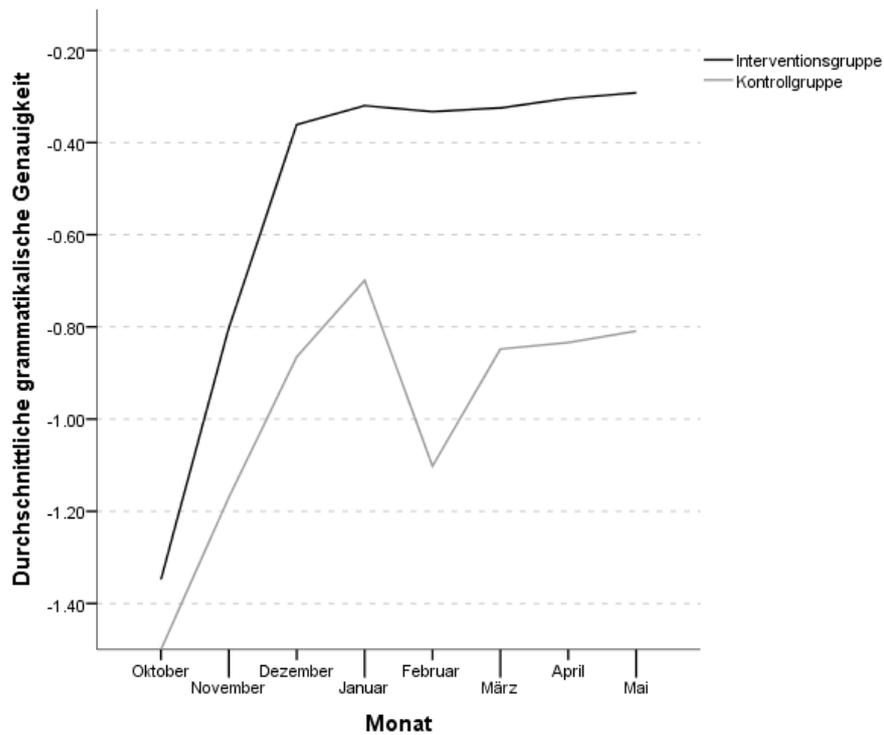
Anhang 5 Plot zur Länge der Clauses



Anhang 6 Plot zum Wortschatzreichtum



Anhang 7 Plot zur grammatikalischen Genauigkeit



Kurzbio:

Lilla Horváth ist seit 2019 PhD Studentin an der Multilingualism Doctoral School der Pannonischen Universität. Ihr Forschungsbereich ist multilinguale Bewusstseinsförderung im Sprachunterricht, besonders im Drittspracherwerb Deutsch. Mit MA-Diplomen als Philologin in deutscher Sprache und Literatur, Pädagogik und Psychologie, Angewandter Linguistik sowie Englisch als Fremdsprache unterrichtet sie seit 2005 Deutsch und seit 2016 Englisch als erste und zweite Fremdsprache auf der Sekundarstufe.

Ulrike Jessner ist Professorin an der Universität Innsbruck sowie an der Pannonischen Universität. Ihre veröffentlichten Arbeiten umfassen die Bereiche Zwei- und Mehrsprachigkeit mit Fokus auf Englischlernen im multilingualen Umfeld. Sie ist Mitverfasserin des Dynamischen Modells der Multilingualismus (mit Philip Herdina), Leiterin der DyME-Gruppe an der Universität Innsbruck, sowie Gründungsherausgeberin des International Journal of Multilingualism.

Anschrift:

horvath.lilla@phd.uni-pannon.hu

ulrike.jessner@uibk.ac.at