

Tímea Berényi-Nagy (Pécs)

Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden

0. Einleitung

Die vorliegende Studie hat im Allgemeinen die individuelle Mehrsprachigkeit, im Besonderen ihre in der Mehrsprachigkeitsdidaktik manifestierte unterrichtliche Förderung zum Gegenstand. Dementsprechend verfolgt sie die Zielsetzung, die praktische Wirksamkeit des methodischen Ansatzes der Mehr- und Tertiärsprachendidaktik zu untersuchen. Um dieses Ziel erreichen zu können, wurde eine *empirische (Pilot-) Untersuchung* durchgeführt, deren Basis primär auf zwei Theorien der individuellen Mehrsprachigkeit und des multiplen Spracherwerbs liegt, nämlich auf dem *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM) von Herdina und Jessner (Jessner 2006, 2008) und der Tertiärspracherwerbstheorie von Hufeisen, m.a.W. auf dem sog. *Faktoren-Modell* (Hufeisen 2003, 2005, Marx/Hufeisen 2010).

Mehrsprachige Sprecher – und somit auch mehrsprachige Lernende – sind durch vielfältige (psycho)linguistische Charakteristika zu beschreiben, die sich von Monolingualen aber auch von Bilingualen unterscheiden (vgl. Boócz-Barna 2013: 108f), und hierbei die kognitiv-kontrastive Herangehensweise an Folgefremdsprachen einen enorm wichtigen Faktor repräsentiert:

[M]ultilingual learners [could be characterized as the ones] who have more than one foreign language who are more skilled at making use of their metalinguistic knowledge, that is how languages work and are constructed, and who are [...] more accurate overall in their dealings with a task which requires a synthesis of several types of language and meta-language learning strategies. [...] [A]n *acquired synthesis* of overall language awareness, combined with specific knowledge of the lexical, syntactic and semantic system of other languages, *allows the metalinguistically aware learner to evaluate, extrapolate and even 'guess' intelligently to process even a new and unknown language.* (Gibson/Hufeisen 2003: 102, Hervorhebungen von mir – T.B.-N.)

Die von Gibson und Hufeisen (2003) angesprochene *erworbene Synthese* dürfte – im Rahmen des DMM – mit *multilingual proficiency* gleichgesetzt werden: Diese sollte sich nämlich (tatsächlich) erst mit dem Erwerb/Lernen einer Drittsprache (L3) entfalten (2006: 32-35).

Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD), die die Vermittlung einer Ln ($n \geq 3$) zum Ziel hat, kann als ein methodologischer Ansatz betrachtet werden, der die Entwicklung der *multilingual proficiency* fördert. So sollte dieser den Umgang mit Folge-

fremdsprachen auf eine kognitiv-kontrastive Basis versetzen, was die Hypothesenbildung und das interlinguale Erschließen (m.a.W. *Interkomprehension*¹) im Falle von noch unbekanntem Sprachen ermöglichen sollte.

Daraus folgernd lässt sich die *Fragestellung* der vorliegenden Arbeit formulieren: Inwiefern entwickelt die MSD die Interkomprehensionsfähigkeit von L3-Deutschlernenden?

1. Theorien und Tendenzen

1.1. Mehrsprachigkeit und Tertiärspracherwerb

Der Erwerb² einer ersten und einer zweiten Sprache sind jeweils Prozesse von unterschiedlichem Charakter – darin besteht schon seit längerer Zeit Konsens. Jedoch war es nicht immer evident, dass es auch einen grundsätzlichen Unterschied zwischen dem Erwerb einer zweiten und einer dritten bzw. anderen Folgefremdsprache gibt. So wurde nicht einmal zwischen dem Unterricht einer L2 und dem einer L3 differenziert (vgl. De Angelis 2007: 12-16 und Boócz-Barna 2010: 176).

Um die Merkmale, die den Unterschieden zu Grunde liegen, beschreiben zu können, wurden von den 1940ern an verschiedene Theorien entwickelt. Diese Erklärungsversuche, bzw. *Modelle*, erzielten vor allem die Aufstellung eines Rahmens, der die psycholinguistische Beschreibung der Spracherwerbsprozesse von *mehrsprachigen Menschen* ermöglichen sollte. Dabei wurde eben Meinungen wie die von Predue geäußert: „a third language is a negligible factor“ (1993: 48 zitiert nach Hufeisen 2005: 31). Die Forscher/innen waren bekanntlich der Ansicht, dass ein grundsätzlicher Unterschied nur zwischen dem L1- und L2-Erwerb liege (Wilton 2009: 48).

Dank der Sprachenpolitik der Europäischen Union bildete sich später jedoch ein reges Interesse am L3-Erwerb und an den dahinter steckenden mentalen Prozessen. Der Förderung von *Plurilingualismus* wurde Mitte der 1990er eine zentrale Rolle zugeschrieben. Aber die zeitgenössische Phase der Erstellung von Erklärungsmodellen wird schon durch eine ganz andere Idee geleitet, anhand der *der L3-Erwerb sich sowohl qualitativ als auch quantitativ von dem der L2 unterscheidet* (Hufeisen 2003: 2) und als ein *dynamischer Prozess* (und auf keinen Fall linear) aufzufassen ist (Herdina/Jessner 2000: 84).

- 1 Eine allgemein akzeptierte Definition von Interkomprehension existiert noch nicht. In dieser Arbeit wird der allgemeine Begriff vertreten, bei dem es darum geht, ob Sprachkenntnisse beim Verstehen einer noch unbekanntem Sprache helfen oder nicht (vgl. Möller 2011: 79 und Tafel et al 2009: 5).
- 2 Anhand des Beispiels von Jessner werden in dieser Arbeit die zwei Begriffe „Erwerb“ und „Lernen“ nicht differenziert. Jessner schreibt nämlich, dass „nowadays most researchers have become familiar with the continuum use of the two terms covering all sorts of learning from implicit intake to explicit learning. [...] This stands in clear contrast to Krashen’s [...] non interface position“ (Jessner 2008: 18). Krashen ist nämlich der Meinung, dass die zwei Begriffe voneinander streng zu trennen sind (Krashen 1988: 1f).

Die qualitativen, psycholinguistisch beschreibbaren Besonderheiten der mehrsprachigen Lernenden sind in den individuellen Unterschieden manifestiert. Zu den traditionell wohlbekanntesten individuellen Variablen (z.B. Einstellung und Motivation) treten im Falle des L3-Erwerbprozesses (oder L_n , $n \geq 3$) noch weitere hinzu. Diese dürften vorher noch nicht oder nur in geringem Ausmaß vorhanden gewesen sein, denn erst „[m]it dem Lernen einer ersten Fremdsprache wird die Grundlage für eine Fremdsprachenlern/erwerbskompetenz gelegt, die weder beim L1-Erwerb noch mit dem Beginn des L2-Lernens vorhanden ist“ (Hufeisen 2003: 5). Die den TLA beeinflussenden individuellen Unterschiede sind von Hufeisen und Marx auf folgende Weise kategorisiert: emotionale, kognitive, linguistische und *fremdsprachenspezifische Faktoren* (Marx/Hufeisen 2010: 827f). Diese sollten miteinander interagieren: Die Anwendung bzw. die Aktivierung von fremdsprachenspezifischen Faktoren soll durch die *linguistischen* ergänzt und verstärkt werden, die eine bestimmte Präsenz von deklarativem und konkretem Wissen über Sprachsysteme annehmen lassen. Die *kognitiven Faktoren* weisen schon darauf hin, dass L3-Sprachlernenden auch über prozedurales Wissen verfügen sollen, d.h. sie sollen schon ein entwickeltes Konzept über Fremdsprachenlernen in ihrem Kopf haben. Ferner wird aber auch angenommen, dass sie kreativer mit Sprachen umgehen können, so können sie z.B. die Bedeutungen von Wörtern schneller ableiten oder sogar interlingual erschließen. Die kognitiven Faktoren dürften von den *emotionalen* unterstützt werden, anhand der DaT- (und so auch DaFnE-) Lernenden gelassener und risikofreudiger mit Sprachen umgehen können. Zum Vergleich: Im Rahmen des DMMS³ ist eine wichtige lernerinterne Variable der *M-Faktor (multilingualism factor)*, der sich auf eine Systemcharakteristik des mehrsprachigen Lexika bezieht und der das mehrsprachige System von dem monolingualen unterscheidet. Die Differenz manifestiert sich in die *crosslinguistic interaction (CLIN)*, die sich zwischen den (Lerner-) Sprachsystemen stattfindet, und die den Transfer verschiedener linguistischer Erscheinungen ermöglicht (Hufeisen 2003: 6, Jessner 2006: 34, Jessner 2008: 26). Eine weitere, individuell unterschiedliche Eigenschaft ist der Grad der *metalinguistischen Bewusstheit* der betroffenen mehrsprachigen Sprecher. Unter dieser Variable werden die *Sprach(lern)bewusstheit*, die besser entwickelte *kognitive Kompetenz* der Fremdsprachenlernenden und das (implizite) Kennen von (*Fremd-*) *Sprachlernstrategien* subsumiert (Hufeisen 2003: 8f; vgl. Jessner 2006: 36-71 und Schmidt 2010). Es ist wichtig noch zu erwähnen, dass die im jeweiligen mehrsprachigen mentalen Lexikon repräsentierten Sprachen wegen der ihnen zugeschriebenen *Funktionen* und ihrer *Intensität* unterschiedlich sein können, hierbei die *Literarität (proficiency)* in und die Präsenz bzw. die *Abrufbarkeit (recency)* von Sprachen auch impliziert werden (vgl. Hufeisen 2003: 6).

3 Formel der multilingual proficiency: $LS1, LS2, LS3, LS_n + CLIN + M\text{-Faktor} = MP$ (vgl. Herdina/Jessner 2000)

Wegen der *fremdsprachenspezifischen Faktoren*, die die Fähigkeit von sprachübergreifendem Denken (im DMM: M-Faktor) und die von interlingualem Erschließen (das der Interkomprehension zu Grunde liegt) implizieren, wurde innerhalb der Sprachkontaktphänomene dem Transfer (im Falle von DMM unter CLIN subsumiert) eine enorm wichtige Rolle zugeschrieben. Dabei sollte eben der positive Transfer das Erlernen einer neuen, typologisch verwandten Sprache effektiver und effizienter gestalten (Marx/Hufeisen 2010: 828).

Die Interkomprehensionspezifika der Tochtersprachen derselben Sprachfamilie sind in den EuroCom-Projekten zusammengefasst. So befasst sich *EuroCom-Germ* mit jenen u.a. zwischen Englisch, Deutsch und Schwedisch⁴, obgleich skandinavische Texte bezüglich der Interkomprehension größere Herausforderungen bedeuten, wenn Deutsch oder Englisch als Brückensprache fungieren. Lexikalische Verwandtschaften sind bekanntlich nicht immer sofort transparent. Aber gerade wegen dieser Beschaffenheit der skandinavischen und so auch schwedischen Texte seien sie besonders als Datenerhebungsinstrument geeignet.

1.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Anhand der oben skizzierten Theorien wurden die Richtlinien einer Tertiär- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik erstellt. Diese *Richtlinien* weisen darauf hin, dass im Falle von L3-Lernenden eher eine *kognitive Vorgehensweise* im Fremdsprachenunterricht bevorzugt werden sollte, da die betroffenen Sprachlernenden schon analytische Lernende sind, die fähig sind, mit Hilfe von Sprachvergleichen⁵ effektiv zu lernen. Aber mit kognitivem Lernen ist nicht nur der Sprachvergleich gemeint, sondern auch die konsequente und kontinuierliche Vermittlung von Lernstrategien, die auch einer weiteren Richtlinie entspricht, i.e. der des *Fokus auf Lernerautonomie*, die auch den späteren Erwerb von weiteren Folgefremdsprachen vorbereiten soll. Die MSD sollte aber auch *inhalts- und textorientiert* sein, damit die *rezeptiven Teilkompetenzen* (vor allem in der Anfangsphase, in der die Hör- und Lesefertigkeiten) relativ schnell entwickelt werden können (ebd. 829f, Neuner 2003: 27-31). Daraus folgt, dass der Lernprozess selbst *ökonomisiert* werden kann: Die relativ schnelle rezeptive Fertigkeitentwicklung kann nämlich durch *sprachliche Hypothesenbildungen* beschleunigt werden. Diese können sich sowohl auf lexikalischer, als auch auf grammatischer oder textlinguistischer Ebene ereignen.

Im Allgemeinen ist MSD als ein auf die individuellen Unterschiede (aber vor allem auf die von sprachlichen Hintergründen) der Lernenden fokussierender Ansatz zu betrachten, der „das Individuum als autonomer und selbst bestimmend/agierend“ interpretiert (Marx/Hufeisen 2010: 826).

4 Für kontrastive Vergleiche aus didaktischer Hinsicht des Deutschen mit dem Englischen, Schwedischen – bzw. im Falle der vorliegenden Untersuchung relevanten – Ungarischen siehe z.B. Hall 2010, Fredriksson 2010 und Bradar-Szabó 2010.

5 (Sachen und somit auch) Sprachen zu vergleichen und vor allem nach Ähnlichkeiten zu suchen, ist eine angeborene Eigenschaft der Menschen (Ringbom 2007: 5).

1.3. Interkomprehensionsfähigkeit

Zur Interkomprehension ist das Vorhandensein mehrerer Sprach(system)e (LS) unbedingt notwendig. Während des Verlaufs der lexikalischen Interkomprehension werden u.a. semantische Eigenschaften lexikalischer Einheiten von einem LS in den anderen transferiert. Dies kann aber nur im Falle einer erhöhten kognitiven Kompetenz und einer entwickelten Fähigkeit zum sprachübergreifenden Denken erfolgen. Da zur Interkomprehension all die im DMM erfassten Elemente unbedingt notwendig sind, ist m.E. die Interkomprehensionsfähigkeit mehrsprachiger Sprecher als ein Index der *multilingual proficiency* aufzufassen.

Wie bereits angesprochen, erzielt Mehrsprachigkeitsdidaktik die Förderung des sprachübergreifenden Denkens und die kognitive Herangehensweise an noch unbekanntem Sprachen. Da die von Hufeisen (2003, 2005) benannten *fremdsprachenspezifischen Faktoren* (mehr oder weniger) mit dem M-Faktor von Herdina und Jessner identisch sind, ist Mehrsprachigkeitsdidaktik als ein MP-fördernder Ansatz anzusehen.

Dementsprechend erhöht sich die Effektivität der Durchsetzung dieses Ansatzes durch die Ermessung der Interkomprehensionsfähigkeit mehrsprachiger Lernender, die mit Hilfe dieser Methode ihre L3 lernen.

2. Empirische Forschung

Wegen der oben bereits angesprochenen Eigenschaften der skandinavischen Sprachen, bildet ein schwedischer Text die Grundlage der empirischen Untersuchung, die aus den folgenden drei Schritten besteht:

Zuerst wurde ein Interkomprehensionstest erstellt, der eine Adaption des Forschungstests von Gibson und Hufeisen (2003) ist. *Als nächster Schritt* diente ein Fragebogen mit Likert-Skala-Items zur Ermessung der Einstellung der Probanden zum Schwedischen. *Schließlich* wurden Interviews mit Lehrkräften geführt, um die Anzahl von unabhängigen Variablen relativieren zu können.

In der Untersuchung haben L1-Ungarischsprecher (Schüler/innen) teilgenommen, die Englisch als L2 (von der 3. Klasse der Grundschule an) und Deutsch als L3 (von der 9. Klasse an) lernen.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus aus Platzgründen nur auf dem ersten Schritt und es wird auf die detaillierte Beschreibung der zwei weiteren Schritte verzichtet. So wird im Folgenden lediglich das zum ersten Schritt notwendige Instrument, der *Interkomprehensionstest*, vorgestellt.

2.1. Interkomprehensionstest – Aufbau, Funktionen und Zielsetzungen

Der angewandte Interkomprehensionstest (IT) besteht aus vier Aufgaben, die auf einem schwedischen Text basieren (siehe *Anhang 1*). Der Text wurde aus dem Aufsatz von Gibson und Hufeisen (2003) übernommen. Er stammt aus der ersten Lektion eines A1 (Anfänger) Schwedischkursbuches.

Wegen der primären Zielsetzung der Pilotforschung – die Effektivität der MSD zu erfassen – sowie der Charakteristika des Untersuchungskontextes und der der Probanden, wurden Untersuchungsinstrument und -verfahren von Gibson und Hufeisen (2003) modifiziert. So wurde die Datenerhebung mit dem IT in vier Phasen aufgeteilt, wobei sich die ersten drei Phasen auf die Fähigkeit zur Bedeutungserschließung auf lexikalischer Ebene konzentrieren und die letzte eine Übersetzungsaufgabe (ins Ungarische) ist. Die einzelnen Phasen sind die folgenden:

Phase 1 – Darbietung des Impulstextes:

In dieser Phase haben die Probanden den ersten Kontakt mit dem Text, mit dem sie auch in den weiteren Phasen arbeiten. Der Text beinhaltet insgesamt 24 Wörter, deren Bedeutung zu erschließen möglich ist.⁶ Da diese Kognaten (zum Begriff siehe Möller 2011: 80) im Kontext dargeboten werden, dürften sie einfacher bzw. schneller erkannt werden, als ob sie bloß kontextunabhängig präsentiert worden wären (Möller 2011: 82). Die kognitive Herausforderung ist jedoch relativ hoch, da die Probanden bis dahin keinen Kontakt mit der schwedischen Sprache hatten (vgl. Gibson/Hufeisen 2003: 89f).

Außer dem Kontext bekommen die Teilnehmer in der ersten Phase keine weitere Hilfe. Sie haben die Aufgabe, diejenigen Wörter, die sie erkennen können, zu unterstreichen. Darüber hinaus sollen sie das Wort anführen, das sie aus ihrer L2 oder L3 bei der Bedeutungserschließung zur Hilfe genommen haben. Die Aufgabenstellung ist auf Ungarisch formuliert.

Phase 2 – Darbietung des Textes mit einem zusätzlichen Kotext (Bild):

In der zweiten Phase wird derselbe Text in Begleitung einer Illustration präsentiert. Das Bild hat die Funktion, die kognitive Herausforderung zu mindern. Dies ist zu erwarten, da es mit dem Text unterstützend interferiert⁷ und so die Textverarbeitung fördert. Der Kotext soll nämlich die Top-Down-Herangehensweise zum Text ermöglichen (Möller 2011: 82) und dadurch auch die Anzahl der in den Brückensprachen zu aktivierenden Wortschatzeinheiten einschränken (vgl. Dijkstra 2003). So lässt es sich annehmen, dass in *Phase 2* mehr Kognaten – und sogar richtig – zu erschließen möglich seien als in der Phase 1.

6 Die Häufigkeit des Vorkommens von Kognaten innerhalb des Impulstexts wird im Rahmen dieser Arbeit sowohl wegen ihres Pilotcharakters als auch wegen Platzgründen außer Acht gelassen, obgleich die potenzielle Hilfe der mehrfachen Repräsentation der zu erschließenden Wortschatzeinheiten mir bekannt ist.

7 Der Test wurde vor seiner Anwendung in den Untersuchungsgruppen in einer Seminargruppe von Germanistikstudenten der Universität Pécs erprobt. Im Rahmen dieser Erprobung wurde das auch von Gibson und Hufeisen (2003) verwendete, originale Bild zur Aufgabe passend und das Verstehen fördernd gefunden.

Phase 3 – Kombination von Text, Kotext und Hörtext:

In der dritten Phase der Datenerhebung wurde der Text mit Bild durch einen Hörtext ergänzt. Das Ziel dieser Phase war, mit Hilfe des Prosodie-Musters die Erkennung von Funktionswörtern (u.a. Negationspartikel und Demonstrativpronomen) möglichst zu erleichtern und dadurch auch zur Hypothesenbildung auf textlinguistischer Ebene anzuregen. Da die schwedische Aussprache für die Probanden ungewohnt war, wurde der Text dreimal angehört. Der Hörtext wurde speziell zu diesem Zweck aufgezeichnet.⁸

In *Phase 2* und *Phase 3* sollen die Probanden nur diejenigen Wörter angeben, deren Bedeutung sie in den vorangehenden Phasen noch nicht erschließen konnten, oder deren Bedeutung sie durch die neuen Impulse anders interpretiert haben.

Phase 4 – Übersetzung:

Die letzte Phase des ITs war die Übersetzung des schwedischen Textes ins Ungarische. Diese Aufgabe fungierte eigentlich als eine Kontrollinstanz, ob die Probanden den Text bzw. dessen Kerninhalt verstanden haben und ob auch syntaktische Strukturen zu erschließen waren. Die Anwendung der Muttersprache ist aufgrund zweier Faktoren begründet. Einerseits werden bekanntlich die Sprachlerner nicht dem möglichen Stress ausgesetzt, dass sie syntaktisch korrekte Sätze in einer ihrer Lernersprachen formulieren sollen (vgl. Nortier 2008: 40; bzw. Krashens *affective filter*, 1989: 10f). Andererseits ist möglich, es *zuverlässiger* zu kontrollieren, ob sie den schwedischen Text richtig verstanden haben.

Mit dem IT sind sowohl quantitative als auch qualitative Daten zu erheben. Die Testergebnisse sind zu quantifizieren, aber auch individuelle Sprachverarbeitungsprozesse lassen sich erkennen.

Die obige Beschreibung vor Augen haltend, sind die folgenden *Fragenbündel* mit der Anwendung des ITs zu beantworten:

Fragebündel 1: Welche Sprache wird als Brückensprache bevorzugt? Spielt *Recency* oder eher *proficiency* eine entscheidende Rolle?

Fragebündel 2: Wie erfolgreich ist die Bedeutungserschließung von Kognaten mit Hilfe von vorhandenen Sprachkenntnissen aus derselben Sprachfamilie? Inwieweit können Kotexte (Bild und Hörtext) dabei Hilfe leisten?

Anhand der bereits skizzierten Überlegungen, ferner anhand des Faktes, dass es hier eigentlich um *quantifizierte qualitative Eigenschaften* des plurilingualen mentalen

⁸ Da mir keine Muttersprachler bekannt sind, habe ich eine Deutschlehrerin, die Schwedisch auf C1-Niveaustufe spricht und die zweisprachig (Ungarisch-Deutsch) erzogen wurde, darum gebeten den Text aufzusagen.

Lexikons⁹ geht, darf nicht vergessen werden, dass bei den Erschließungsversuchen auch individuelle Unterschiede eine enorm große Rolle spielen. Dementsprechend muss klar sein, dass die Verwendung des ITs auch ein *Versuch zur Erfassung von plurilingualen, psycholinguistischen und kognitiven Prozessen – und somit auch einer zu jener* der Jessnerischen *multilingual proficiency* – anzusehen ist.

2.2. Untersuchungskontext und Probanden

Die Datenerhebung zur Untersuchung fand in zwei Gymnasien statt, das eine liegt in Tamási (Komitat Tolna), das andere in Pécs (Komitat Baranya). In beiden Gymnasien wird DaF als zweite Fremdsprache jeweils in 3 Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet. Die Auswahl erfolgte anhand der unterschiedlichen Lehrwerke, die die Lehrkräfte verwendet haben.

Der IT und der Einstellungstest wurden von jeweils zwei Gruppen ausgefüllt. Im Falle beider Schulen gab es Probanden aus der 10. (Alter von 15-16 Jahren) und der 12. Klasse (Alter von 17-18 Jahren). Die an der Untersuchung teilnehmenden *Schüler/innen* sind *plurilingual*. Die Gruppen sind sprachlich homogen, d.h. alle Probanden sprechen Ungarisch als Muttersprache (L1), sie haben angefangen, Englisch als L2 in der Grundschule zu lernen und lernen von der 9. Klasse an L3-Deutsch, d.h. zur Zeit der Datenerhebung haben sie schon anderthalb bzw. dreieinhalb Jahre Deutschunterricht gehabt.

Diese Homogenität ermöglicht die Benennung der in ihren Repertoire zu findenden Sprachen nach rein chronologischem Kriterium (L1-Ungarisch, L2-Englisch, L3-Deutsch) und dem Einbezug der Muttersprache in das Testverfahren, damit in Phase 4 relativ stressfrei Daten eruiert werden können (vgl. Nortier 2008: 40).

Aus der Perspektive der Probandenauswahl kann die vorliegende Studie einerseits als ein *Kontrollversuch* der Wirksamkeit der MSD in der Vermittlung von fremdsprachenspezifischen Faktoren verstanden werden, da die Ergebnisse von DaT-Lernern mit bzw. ohne MSD-Lehrwerk (siehe *Abschnitt 2.2.1.*) im Allgemeinen zu vergleichen sind; aber sie kann auch als eine *Querschnittstudie* betrachtet werden, da MSD-Lehrwerk benutzende Schüler/innen in zwei Altersgruppen und somit anhand ihrer Sprachkenntnisse in zwei Niveaustufen einzuordnen sind. Dies ermöglicht nämlich auch die Ermittlung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der (mehr oder weniger) expliziten Umsetzung der MSD-Methode und der Fähigkeit zur Interkomprehension.

Dies vor Augen haltend können die 49 Probanden in folgende Gruppen eingeteilt werden¹⁰: *MSD-Gruppe* (K10 n = 13; Niveaustufe: A2/A2⁺; K12 n = 15; B1/B2) und *Kontrollgruppe* (K10 n = 14; Niveaustufe: A2/A2⁺; K12 n = 7; B2/C1).

⁹ Plurilingual, da in der mentalen mehr als zwei genetisch unterschiedliche Sprachen präsent sind.

¹⁰ K = Klasse

2.2.1. MSD-Gruppe

Zu dieser Gruppe gehören Schüler/innen, denen Deutsch mit Hilfe des MSD-Lehrwerks *Kekse* vermittelt wird. Laut Vorwort nimmt dieses Lehrwerk sich zum Ziel, das Prinzip des englisch-deutschen Sprachvergleichs auf der Regelbildungsebene kontinuierlich umzusetzen. Jedoch sind die eindeutig erkennbaren, expliziten Hinweise in begrenzter Anzahl (insgesamt 31) vorhanden. Doch trotz begrenzter Anzahl kommen sie immer wieder vor, da in allen drei Kursbüchern einige zu finden sind, wobei die meisten (18 Hinweise) in *Kekse 1* präsentiert werden¹¹.

Außerdem wird auf die mögliche Bedeutungserschließung einiger lexikalischer Einheiten hingewiesen: In *Kekse 1* (2006) – als Einstieg in die deutsche Sprache in Form von einer zweiseitigen, einleitenden Lektion „*Kekse 0*“ – werden in den Aufgaben Wörter angehäuft, deren Bedeutung erschließbar ist, da ihre ungarischen Äquivalente entweder wegen des deutsch-ungarischen Sprachkontakts entlehnte deutsche Wörter (vgl. S.9, Aufgabe 4 und 3), oder Internationalismen (vgl. S.9, Aufgabe 5 und 6) sind. Anhand der oben beschriebenen Charakteristika des Lehrwerks ist anzunehmen, dass Probanden dieser Gruppe – dank des expliziten Anreizes zum Sprachvergleich – eher an sprachliche Hypothesenbildung gewöhnt sein dürften. Dies kann den Umgang mit (Folgefremd-) Sprachen positiv beeinflussen und somit eine kognitive Vorgehensweise beim Sprachlernen fördern.

2.2.2. Kontrollgruppe

Im Falle der Kontrollgruppe wird den Schüler/innen die deutsche Sprache mit Hilfe eines Lehrwerks (Studio d) vermittelt, das den kommunikativen Ansatz verwendet. Obwohl das Lehrwerk die Prinzipien der MSD nicht umsetzt, beinhaltet es wegen des Einflusses der EuroCom-Projekte eine Einstiegslektion mit dem Titel „Start auf Deutsch“ (Studio d A1, 2010: 8-15), in der Internationalismen angehäuft sind. In den darauffolgenden Lektionen wird aber auf die Möglichkeit der expliziten Kontrastivierung von (Lerner-) Sprachen verzichtet.

Da es aber nicht nur vom Lehrwerk abhängig sein muss, inwieweit die kognitiv-kontrastiv Methoden im DaT-Unterricht verwendet werden, wurden *Interviews mit den die Probanden Deutsch unterrichtenden zwei Lehrkräften* geführt – auch mit dem Ziel, die Anzahl der unabhängigen Variablen mindern zu können und dadurch die Zuverlässigkeit der empirischen Untersuchung zu steigern. Wie es sich in den Interviews herausstellte, versuchen die Lehrkräfte im Unterricht den Einbezug vorheriger Sprachkenntnisse zu ermöglichen, wodurch die expliziten Hinweise zum Sprachvergleich (die in Kursbüchern der MSD-G zu finden sind) als abhängige Variable an Bedeutung gewinnen können. Dies würde auch die im ersten Abschnitt skizzierten Tendenzen gewissermaßen untermauern und dadurch die Legitimität der zukünftigen empirischen Forschungen mit ähnlichen Zielsetzungen wie die der vorliegenden Studie anerkennen.

¹¹ Siehe Anhang 4.

2.3. Untersuchungsverfahren

Die zur Untersuchung nötigen Daten wurden 2012 erhoben. Der *IT und der Einstellungstest* wurden im Rahmen von 45minütigen (Deutsch)Unterrichtsstunden von den Probanden unter meiner Leitung ausgefüllt. Die Aufgabenstellungen bzw. – im Falle des Einstellungstest – die Aussagen waren auf Ungarisch formuliert. Den einzelnen Phasen haben die Schüler/innen individuell unterschiedlich viel Zeit gewidmet, jedoch wurden die einzelnen Phasen zu derselben Zeit begonnen, da auf alle Teilnehmer jeweils gewartet wurde. Die jeweilige Aufgabe haben sie auf separaten Blättern bekommen und am Ende wurden diese zusammengeheftet und mit einem Code versehen, damit die Anonymität der Probanden gesichert wurde. Die Blätter, auf denen die Aufgaben zu finden waren, wurden gefaltet, damit die Probanden zuerst nur die Instruktionen lesen konnten – diese wurden aber auch mündlich besprochen. Mögliche Fragen konnten die Schüler/innen auch während der Datenerhebungsprozedur stellen.

3. Analysen

3.1. Methodologische Vorbemerkungen

Um die aus den zwei Tests – IT und Einstellungstest – gewonnenen Daten analysieren zu können, wurden diese *quantifiziert*, wodurch auch die Ergebnisse der MSD-Gruppe ($n = 28$) mit denen der Kontrollgruppe ($n = 21$) *statistisch zu vergleichen* waren. Wenngleich die vorher angesprochenen Charakteristika auch die qualitative Seite des ITs selbst verstärken mögen, bietet dieser uns eben aus *quantitativer Hinsicht* eine Vielfalt von Analyse- bzw. Interpretationsmöglichkeiten an. Trotz der Möglichkeit der Quantifizierung der an IT gebrachten Leistungen muss vor Augen gehalten werden, dass die Ergebnisse von den individuellen, lernerinternen Unterschieden abhängig sein dürften oder sogar müssen. Aufgrund dieses Faktums und der begrenzten Anzahl der Teilnehmer – ferner auch wegen des Pilotcharakters der Untersuchung – können die in dem vorliegenden Kapitel dargestellten Ergebnisse *nicht als repräsentativ* angesehen werden.

3.2. Ergebnisse

Wie bereits erwähnt, wurden die mit dem IT erhobenen Daten zum Zweck einer statistischen Analyse quantifiziert. Während der Quantifizierung wurden die Kognaten anhand dreier Kriterien kategorisiert: erstens wurde untersucht, in welcher Phase ihre Bedeutung zu erschließen möglich ist. Zweitens wurde näher betrachtet, welche Lernersprache als Transferbrücke fungierte, und drittens wurde auch in Betracht gezogen, wie häufig innerhalb derselben Phase die Probanden versucht haben, die Bedeutung einzelner Kognaten zu erschließen.

Da mir ähnliche Testverfahren wie das des verwendeten ITs nicht bekannt sind,

schlage ich vor, die vorliegenden Daten mit Hilfe eines Aktivierungsindex (A_1) zu interpretieren. Dieser sollte auch den Vergleich der Ergebnisse aus unterschiedlichen Aspekten ermöglichen. Die A_1 zeigt nämlich die Proportion der möglichen *Aktivierungen der Lernaltersprachen zur Transferbrückenbildung*, - d.h. die schriftliche Repräsentation der sprachlichen, lexikalischen Einheiten des schwedischen Textes haben die Probanden motiviert, eine oder mehrere ihrer beherrschten Fremdsprachen zur Hilfe nehmen, m.a.W. zu aktivieren. Hierbei sollten sie vor allem semantische Informationen (richtig oder falsch) transferieren, um die von ihnen als entsprechend betrachtete Bedeutung angeben zu können. Der A_1 ist mit der folgenden einfachen Formel auszuzählen, die im Grunde genommen der Ausrechnung von Verhältnismäßigkeit dient:

$$A_1 = \Sigma_A / \Sigma_{Ap} \quad \text{wobei:} \quad \Sigma_{Ap} = n_p \times n_k$$

Σ_{Ap} steht für die maximale Anzahl der möglichen *Aktivierungsprozesse*, n_p für die Anzahl der Probanden und n_k für die Anzahl der Kognaten. Ferner weist Σ_A auf die Anzahl der tatsächlichen Aktivierungen einer Lernaltersprache hin.

Ein Beispiel: der A_1 der *deutschen Sprache* ist im Falle der *KG K10 Gruppe in Phase 1* des ITs *0,125*. Diese Subgruppe besteht aus $n_p = 14$ Probanden und in *Phase 1* lassen sich 24 Kognaten erkennen (n_k). Anhand dieser Angaben und mit der Verwendung der angegebenen Formel wird deutlich, dass die betroffene Lernaltersprache in 336 Fällen (Σ_{Ap} , *potenzielle Aktivierung*) von den Probanden hätte aktiviert werden können. Anhand der mit dem IT erhobenen Daten ist zu sehen, dass die *KG K10 Subgruppe Deutsch* zur Bedeutungserschließung 42-mal aktivierte (Σ_A). Im nächsten Schritt sollte nur $\Sigma_A = 42$ durch $\Sigma_{Ap} = 336$ dividiert werden, wodurch das Ergebnis des A_1 zu bekommen ist das auch in Prozentzahl ausgedrückt werden kann: In 12,5% der vorhandenen Möglichkeiten wurde Deutsch als Brückensprache zum lexikalischen Transfer aktiviert¹².

Im Folgenden wird versucht, die Ergebnisse bezüglich der in IT gestellten Fragen innerhalb der Reichweite des skizzierten Verfahrens zu interpretieren (siehe Tabelle 1).

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
MSD-G K10	0,3205	0,1571	0,0385
MSD-G K12	0,2972	0,0970	0,0333
KG K10	0,2768	0,2857	0,0297
KG K10	0,3809	0,2083	0,0298

Tabelle 1 – Lernaltersprachlich unabhängige A_1 in den einzelnen Phasen

¹² Für weitere A_1 s siehe auch Anhang 2 und 3.

Diese Angaben zeigen die Indizes, wie häufig die Lernaltersprachen – sowohl L2-Englisch als auch L3-Deutsch oder auch beides – innerhalb einer Phase zum lexikalischen Transfer aktiviert wurden, aber unabhängig davon, ob die Probanden die Kognaten richtig oder falsch erschließen konnten. Mit dem Anteil der Aktivierungsprozesse in der jeweiligen Phase kann geschlussfolgert werden, inwieweit die in *Phase 2* und *Phase 3* dargebotenen Kontexte die Transferbrückenbildung fördern können.

Anhand der in den vorherigen Abschnitten präsentierten Ergebnisse sind einige Tendenzen zu erkennen, die darauf hinweisen, dass bestimmte Unterschiede zwischen den zwei Untersuchungsgruppen zu finden sind. Es soll aber schon am Anfang dieses Teils der Analyse nachdrücklich betont werden, dass die hier zu lesenden Interpretationen der erhobenen und bewerteten Daten im Mangel von Introspektion bzw. wegen der Größe der Stichprobe lediglich als *Annahmen* zu deuten sind.

Mit der Anwendung des *Aktivierungsindex* stehen Interpretationsmöglichkeiten zur Verfügung, mit denen auch die Leistungen der zwei Gruppen aus verschiedenen Aspekten untersucht und kontrastiert werden können. Somit ist klar zu erkennen, dass die Probanden in MSD-G K10 zu einem größeren Anteil ihrer vorherigen Fremdsprachenkenntnisse in Phase 1 aktiviert haben, um *mögliche Transferbrücken* zur Testsprache zu bilden (siehe *Tabelle 2*). Die Resultate der Probanden in KG K10, die auf derselben Sprachniveaustufe stehen, zeigen geringere Bereitschaft zur Aktivierung ihrer vorherigen fremdsprachlichen Kenntnisse. Auf jeden Fall ist die Leistung der KG K12 aus dieser Hinsicht erwähnenswert, da der Aktivierungsindex dieser Gruppe höher ist als die der MSD-G K12. Hier sollte erwähnt werden, dass die DaF/E-Lerner in KG K12 auf einer höheren Sprachniveaustufe im Deutschen stehen, als die gleichaltrigen MSD-Lernenden, somit sollte die Schwellenwerttheorie (*threshold hypotheses*) in diesem Falle nicht außer Acht gelassen werden, d.h. die zu KG K12 gehörenden Schüler/innen sollten über mehr entwickelte kognitive Fähigkeiten verfügen, da je mehr Sprachen mit hohen Sprachniveaustufen beherrscht werden, desto besser entwickelt sollten die kognitive Fähigkeiten sein, die u.a. das sprachübergreifende Denken ermöglichen (vgl. Jessner 2008: 29f). Da die zu vergleichenden K10-Gruppen (im Gegensatz zu den K12-Gruppen) auf ähnlicher Sprachniveaustufe stehen, wäre es im Spiegel ihrer oben beschriebenen Ergebnisse anzunehmen, dass die expliziten Hinweise auf Sprachvergleichsmöglichkeiten bestimmte kognitive Prozesse beschleunigen mögen, mit denen vorherige Sprachkenntnisse zum lexikalischen Transfer besser aktiviert werden.

Im Falle von Phase 2 ist zu erkennen, dass der Aktivierungsindex der L2 und L3 zum lexikalischen Transfer unter den KG-Lernenden höher ist als jener der MSD-Lerner. Da laut Aufgabenstellung nur neue oder modifizierte Bedeutungserschließungen anzugeben waren, können für diese Tendenz nur zwei Erklärungen herangezogen werden: Einerseits kann es vorkommen, dass das Bild – wegen unbestimmter, unabhängiger Variablen – keine Hilfe für die Probanden in

der MSD-Gruppe war. Andererseits – und sogar wahrscheinlicher – ist anzunehmen, dass die MSD-Probanden schon mit Hilfe des Kontexts diejenigen Kognaten *ihrer Ansicht nach* richtig erschließen konnten, die sie erkannt haben wollen, und somit waren sie vermutlich in Phase 2 weniger motiviert an demselben Text zu arbeiten, da dieser ihnen vermutlich eine kleinere kognitive Herausforderung bedeutete (vgl. die didaktische Rolle von Informationslücken zur Motivation). Zu guter Letzt kann ein weiterer interessanter Aspekt der lexikalischen Transferbildung kurz diskutiert werden: Mit der Anwendung der A_1 entsteht auch die Auseinandersetzung mit der Frage, in welchem Verhältnis die *Aktivierung der Lersprachen zur Brückenbildung* und *proficiency* bzw. *recency* stehen können. Die in *Tabelle 2* dargebotenen Daten zeigen die durchschnittliche Aktivierung der zwei Sprachen während der drei Phasen des ITs in A_1 . Einen hochinteressanten Aspekt repräsentieren die Aktivierungsindizes der simultanen Brückenbildung, in denen Wortschatzeinheiten aus beiden Lersprachen aktiviert wurden. Anhand der kursiv hervorgehobenen Daten ist eindeutig zu erkennen, dass die MSD-Lernenden häufiger ihre zwei Lersprachen simultan aktiviert haben. Meiner Ansicht nach kann dieses Phänomen aufgrund der Praxis der kontinuierlichen Kontrastivierung der zwei Lersprachen erklärt werden. Jene ermöglicht nämlich, dass das mentale Lexikon der plurilingualen Lernenden mit speziellen Verknüpfungen ausgestattet wäre, die der simultanen Transferbildung zu Grunde liegen könnten. Aber um diese Annahme verifizieren oder falsifizieren zu können, wären weitere relevante empirische Forschungen durchzuführen.

		K10	K12
KG	Deutsch	0,080	0,111
	Englisch	0,107	0,085
	<i>Beides</i>	<i>0,006</i>	<i>0,010</i>
MSD	Deutsch	0,068	0,061
	Englisch	0,239	0,175
	<i>Beides</i>	<i>0,017</i>	<i>0,124</i>

Tabelle 2 – Durchschnittliche Aktivierungen der Lersprachen.

Anhand der dargestellten Ergebnisse scheint die Entfaltung der *multilingual proficiency* im Falle von MSD-Lernenden beschleunigt zu sein, da sie

- (i) im Falle einer ähnlichen Sprachniveaustufe einen höheren Aktivierungsindex zur lexikalischen Transferbrückenbildung aufzeigen;
- (ii) im Falle von ähnlicher Sprachniveaustufe kontextunabhängig höhere A_1 haben und mehr Kognaten auf dieser Weise erschließen können;
- (iii) fähiger zur simultanen Aktivierung ihrer Lersprachen sind, die darauf hindeuten mag, dass sie die Sprachen nicht als abgeschlossene Systeme betrachten (vgl. fremdsprachenspezifische Faktoren).

4. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit versuchte die praktische Wirksamkeit des methodischen Ansatzes der Mehr- und Tertiärsprachendidaktik zu untersuchen. Um dieses Ziel zu erreichen, hat sie im Rahmen einer *Pilotuntersuchung* die Fähigkeit zum sprachübergreifenden Denken und interlingualen Erschließen von L3-Deutschlernenden getestet. Als Datenerhebungsinstrument wurde ein *Interkomprehensionstest* entwickelt, der auf einem schwedischen Text basierte, und der die Bedeutungserschließungsfähigkeit auf lexikalischer Ebene ermesen konnte.

49 Schüler/innen haben an der Untersuchung teilgenommen, wobei sie in vier Gruppen eingeteilt wurden. Als Kriterien der Gruppierung galten die sprachliche Niveaustufen, und die Typen der Lehrwerke/Methoden, die im L3-Deutschunterricht verwendet wurden. Die Untersuchungsgruppe war die der MSD-Deutschlernenden (MSD-G K10, MSD-G K12, n = 28). Die Kontrollgruppe bildeten diejenigen Schüler/innen, denen Deutsch aus einem ‚herkömmlichen‘ Lehrwerk vermittelt wurde (KG K10, KG K12, n = 21).

Aus der Datenanalyse geht hervor, dass die konsequent-kontinuierliche Umsetzung der MSD-Prinzipien positive (psycho)linguistische Folgen hat. Mit der Umsetzung der MSD können bekanntlich (DaT-) Lernende *Sprachen als dynamische Systeme* ansehen, da die praktische Anwendung des Ansatzes die Entfaltung u.a. das sprachübergreifende Denken fördert. Dies ist zur Entwicklung einer plurilingualen Kompetenz, und so zum erfolgreicherem Umgang mit weiteren Folgefremdsprachen unbedingt notwendig.

Literatur

Boócz-Barna, Katalin 2010: Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. In: Navracsecs, Judit (Hg.): *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I.* Budapest: Tinta Kiadó, 176-184.

Boócz-Barna, Katalin 2013: Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hg.): *25 Jahre DUFU. Deutschunterricht für Ungarn.* Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 108-116.

Brdar-Szabó, Rita 2010: Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, H.-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter (= HSK 35), 732-737.

De Angelis, Gessica 2007: *Third or additional language acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters.

Dijkstra, Ton 2003: Lexical processing in bilinguals and multilinguals: The word selection problem. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hg.): *The multilingual lexicon.* New York: Kluwer Academic Publisher, 11-26.

- Fredriksson, Christine 2010: Kontrastive Analyse Schwedisch-Deutsch. In: Krumm, H.-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter (= HSK 35), 680-687.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Demme, Silke 2010: Studio d A1: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Corelsen.
- Gibson, Martha/Hufeisen, Britta 2003: Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown into a known foreign language. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hg.): The multilingual lexicon. New York: Kluwer Academic Publisher, 87-102.
- Hall, Christof 2010: Kontrastive Analyse Englisch-Deutsch. In: Krumm, H.-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter (= HSK 35), 550-561.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike 2000: The dynamics of third language acquisition. In: Cenoz, J./Jessner, U. (Hg.): English in Europe. The acquisition of a third language. Frankfurt Lodge: Multilingual Matters, 84-98.
- Hufeisen, Britta 2003: L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: ZIF 8(2/3), 1-13. [PDF Dokument] <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> (Stand: 12. März 2014)
- Hufeisen, Britta 2005: Multilingualism: Linguistic models and related issues. In: Hufeisen, B./Fouerm, R. J. (Hg.): Introductory readings in L3. Tübingen: Sauffenburg Verlag, 31-45.
- Jessner, Ulrike 2006: Linguistic awareness in multilinguals: English as third language. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike 2008: Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In: Language Teaching. 41(1), 15-56.
- Krashen, Stephen D 1989: Language acquisition and language education. New York: Prentice Hall.
- Krashen, Stephen D. 1988: Second language acquisition and second language learning. New York: Prentice Hall.
- Marx, Nicole/Hufeisen, Britta 2010: Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, H.-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter (= HSK 35), 826-833.
- Möller, Robert 2011: Wann sind Kognaten erkennbar? Ähnlichkeit und synchrone Transparenz von Kognaten in germanischen Interkomprehension. In: Linguistik Online. 46 (2/11), 79-101. [PDF-Dokument] http://www.linguistik-online.de/46_11/moeller.pdf (Stand: 12. März 2014).

- Neuner, Gerhard 2003: Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B./Neuner, G. (Hg.): Mehrsprachigkeit – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 14-34.
- Nortier, Jacomine 2008: Types and sources of bilingual data. In: Wei, L./Moyer, M. (Hg.): The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism. Singapore: Blackwell Publishing, 35-52.
- Ringbom, Håkan 2007: Cross-linguistic similarity in foreign language learning. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Schmidt, Claudia 2010: Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, H.-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter (= HSK 35), 807-817.
- Tafel, Karin et al. 2009: *Slawische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Tóth, Tímea/Lázár, Györgyné/Knetsch, Andreas 2006: *Kekse 1. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Wilton, Antje 2009: Multilingualism and foreign language learning. In: Knapp, K./Antos, G. (Hg.): Handbook of foreign language communication and learning. Berlin/New York: Mouton de Gruyter (= HAL Vol. 6), 45-78.

Anhang 1 – Muster des Interkomprehensionstests**0 Lasse och Pelle**

1 Det här är Lasse och Pelle. De är bröder.

2 Lasse är fem år.

3 De bor i Stockholm.

4 De har en liten syster, som heter Åsa.

5 Hon är tre år.

6 De har en hund, som heter Tusse.

7 Lasse har en cykel. Han kan cykla.

8 Pelle kan läsa. Han har många böcker.

9 Lasse kan inte läsa. Åsa cyklar inte.

10 Hon läser inte. Hon leker med Tusse.

0

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Anhang 2 – Tabelle 3.4: Aktivierungsindizes der Kontrollgruppen

Kognaten: max. potenzielle Aktivierung ($Z_{\text{Akt.}}$): 158	24	Phase 1				Phase 2				Phase 3			
		Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index
Deutsch	Kognaten	15	0,625			20	0,833			0	0	0	0
		42	0,125			43	0,128			0	0	0	0
				38	0,113				36	0,107			0
Deutsch	Kognaten			4	0,012					7	0,021		
				14	0,5833			15	0,625			8	0,333
				47	0,140			51	0,152			10	0,029
Englisch	Kognaten												
				40	0,119			46	0,137			8	0,024
				7	0,02			5	0,015			2	0,006
Beides	Kognaten	3	0,125			2	0,083			0	0	0	0
				4	0,015			2	0,006			0	0
						3	0,008			2	0,006		
				1	0,002					0	0	0	
KG K12, N = 7	24	Phase 1				Phase 2				Phase 3			
		Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index
		17	0,708			15	0,625			4	0,166		
Deutsch	Kognaten	33	0,196			18	0,107			5	0,029		
				26	0,155			16	0,095			3	0,018
						7	0,042			2	0,012		
Deutsch	Kognaten			6	0,25			12	0,5			0	0
				26	0,155			17	0,101			0	0
Englisch	Kognaten												
				17	0,101			17	0,101			0	0
						9	0,054			0	0		
Beides	Kognaten	1	0,04			0	0			0	0		
				5	0,03			0	0			0	0
						5	0,029			0	0		
						0	0			0	0		
										0	0		

Anhang 3 – Tabelle 5-6: Aktivierungsindizes der MSD-Gruppen

MSD-G K10, N = 13	Phase 1				Phase 2				Phase 3			
	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index
Kognaten: 24 max. potenzielle Aktivierung (Σ_{app}): 312	13	0,542	13	0,542	13	0,542	13	0,542	5	0,208	5	0,208
	38	0,122	21	0,067	21	0,067	21	0,067	5	0,016	5	0,016
			27	0,087			0	0,067			0	0
Deutsch			11	0,035								
	13	0,542	13	0,542	13	0,542	13	0,166	4	0,166	4	0,166
	46	0,147	27	0,087	27	0,087	19	0,061	5	0,016	5	0,016
Englisch			32	0,103			8	0,026				
			14	0,045								
	5	0,208	1	0,042	1	0,042	1	0,042	1	0,042	1	0,042
Beides	16	0,051	1	0,003	1	0,003	1	0,003	2	0,006	2	0,006
			2	0,006			0	0,003			0	0
			14	0,045			0	0,003			0	0

MSD-G K12, N = 15	Phase 1				Phase 2				Phase 3			
	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index	Runde Zahl	Index
Kognaten: 24 max. potenzielle Aktivierung (Σ_{app}): 360	16	0,666	3	0,125	3	0,125	3	0,125	5	0,208	5	0,208
	55	0,152	6	0,017	6	0,017	6	0,017	5	0,014	5	0,014
			45	0,125			6	0,017				
Deutsch			10	0,028			0	0				
	12	0,5	14	0,583	14	0,583	14	0,583	4	0,167	4	0,167
	39	0,108	27	0,075	27	0,075	21	0,058	4	0,011	4	0,011
Englisch			30	0,083			6	0,017				
			9	0,025								
	5	0,208	2	0,083	2	0,083	2	0,083	2	0,083	2	0,083
Beides	13	0,036	2	0,005	2	0,005	2	0,005	3	0,008	3	0,008
			10	0,028			2	0,005			0	0
			3	0,008			0	0,005			0	0

Anhang 4 – Im Lehrwerk *Kekse I* (2006) vermittelte explizite Sprachvergleiche

S.	ENGLISCH-DEUTSCH KONTRASTIV
17	Das ist... >> This is...
18	Wo ist Hamburg? >> Where is Hamburg? Hamburg ist in Deutschland. >> Hamburg is in Germany.
20	er >> he; sie >> she ist >> is
22	studieren <<>> study
31	Montag >> Monday Freitag >> Friday Sonntag >> Sunday
42	Ich muss >> I must
43	Ich kann >> I can
44	bekommen <<>> became
45	Ich brauche Geld. <<>> I need money.
68	seit Montag >> since Monday
71	ist – war >> is – was
72	hat – hatte >> has – had kann – konnte >> can – could
78	Hast du gespielt? <<>> Have you played?