

Universiteit Utrecht

Master Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie

Studienjahr: 2018-2019

Masterarbeit: Mehrsprachigkeit in der Klasse

Begleitung: Begleiter: Dr. Ewout van der Knaap

2. Gutachterin: Doris Abitzsch MA

Studentin: Patricia Goossens Geerlings

Mehrsprachigkeit in der Klasse

Entwicklung des allgemeinen Sprachstands im Deutschen
im schulischen Kontext bei mehrsprachigen SuS
durch extensives Lesen im Rahmen des LEELU Projekts

vorgelegt von:

Patricia A.C. Goossens Geerlings

Stud.Nr: 5568331

Master Duitse taal en cultuur:
educatie en communicatie

Haarlem, 19. August 2019

Zusammenfassung

Mehrsprachigkeit ist heute mehr Regel als Ausnahme (Riehl, 2014).

In dieser Untersuchung wurden deshalb mehrsprachige SuS in ihrer natürlichen Klassenumgebung betrachtet im Rahmen des LEELU-Projektes (ERASMUS+). Beim Projekt LEELU wurde in den Niederlanden, Ungarn und Italien die allgemeine Sprachentwicklung von SuS in Deutsch als Fremdsprache in 4. Klassen durch Einsatz einer Intervention mit *Extensivem Lesen* untersucht.

Die Sprachentwicklung wurde mit Hilfe von C-Tests in einer Pre- und Post-Messung erhoben. Die teilnehmenden Klassen wurden je nach Absprache und Interessenlage der Experimentalgruppe oder der Kontrollgruppe zugeteilt. Die mehrsprachigen SuS befanden sich demnach zufällig in den Klassen somit auch zufällig in der Experimentalgruppe oder der Kontrollgruppe.

Ziel dieser Arbeit war ein Vergleich des allgemeinen Sprachstands zwischen Mehrsprachigen und Nicht-Mehrsprachigen, daneben exemplarisch eine Beschreibung der Mehrsprachigen im schulischen Kontext.

Ausgangspunkt bildete die Annahme, dass sich die Gruppe der Mehrsprachigen von der Gruppe der Nicht-Mehrsprachigen unterscheidet, weil sie leichter eine weitere Sprache lernt (Cenoz, 2003). Im Faktorenmodell von Britta Hufeisen (2003) wird beschrieben, dass Lernende bereits vorhandene Sprach- und Sprachlernkenntnisse konstruktiv einsetzen können beim Lernen einer neuen Sprache.

Die Ergebnisse zeigen in der Pre-Messung in allen Ländern und in allen Klassen höhere Werte in den C-Tests für die Mehrsprachigen. In der Post-Messung konnten sie ihren Vorsprung jedoch nur teilweise behalten. Dies könnte bedeuten, dass, wie Jessner et al. (2016) darstellen, Mehrsprachige ihre Sprachlernfähigkeiten nicht automatisch gebrauchen, sondern sich ihrer Fähigkeiten zuerst durch Training bewusst gemacht werden müssen. Die Beschreibung der Mehrsprachigen unterstreicht erneut die Komplexität der Thematik von mehrsprachigen SuS in der Schule.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Mehrsprachigkeit in den Niederlanden	5
1.2 Relevanz für die Praxis - Mehrsprachigkeit im niederländischen Curriculum	6
1.3 Projekt LEELU	6
2. Fragestellung	8
3. Theoretischer Rahmen	9
3.1 Was ist Mehrsprachigkeit?	9
3.2 Das Entstehen von Mehrsprachigkeit	10
3.3 Besonderheiten bei Mehrsprachigkeit	11
3.4 Theoretische Modelle für Mehrsprachigkeit	13
4. Methode	16
4.1 Extensives Lesen in L2	16
4.2 Stichprobe für das Projekt LEELU	16
4.3 Stichprobe mehrsprachige SuS bei LEELU	17
4.4 Messzeitpunkte	18
4.5 C-Test als Methode zur Erfassung des allgemeinen Sprachniveaus	18
5. Ergebnisse	21
5.1 Wie sieht die Gruppe der mehrsprachigen SuS aus in den Niederlanden, Ungarn und Italien?	21
5.1.1 Sprachen der mehrsprachigen SuS in den Niederlanden	21
5.1.2 Sprachen der mehrsprachigen SuS in Ungarn	22
5.1.3 Sprachen der mehrsprachigen SuS in Italien	23
5.2 Veränderungen der C-Test-Werte (R/F) der Nicht- / Mehrsprachigen in der EG und der KG in der Pre- und Post-Messung in den Niederlanden, Ungarn und Italien	24
5.2.1 Niederlande	24
5.2.2 Ungarn	26
5.2.3 Italien	27

5.3 Veränderungen in den C-Test-Werte (W/E) der Nicht- / Mehrsprachigen in der EG und der KG in der Pre- und Post-Messung in den Niederlanden, Ungarn und Italien	28
5.3.1 Niederlande	28
5.3.2 Ungarn	29
5.3.3 Italien	31
6. Diskussion	32
6.1 Wie sieht die Gruppe der mehrsprachigen SuS aus in den Niederlanden, Ungarn und Italien?	32
6.1.1 Mehrsprachige pro Land	32
6.1.2 Allgemeine Diskussion der Mehrsprachigen	33
6.2 Veränderungen der C-Test-Werte (R/F) und der C-Test-Werte (W/E) der Nicht- / Mehrsprachigen in der EG und der KG in der Pre- und Post-Messung in den Niederlanden, Ungarn und Italien?	35
6.2.1 Veränderungen pro Land	35
6.2.2 Allgemeine Diskussion zu den Veränderungen	37
7. Fazit	42
8. Literatur	44

Verwendete Abkürzungen:

SuS (Schüler und Schülerinnen)

EG (Experimentalgruppe)

KG (Kontrollgruppe)

GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen)

1. Einleitung

1.1 Mehrsprachigkeit in den Niederlanden

Mehrsprachigkeit ist ein gewöhnliches Phänomen in der ganzen Welt (Cenoz, 2013:3). Auch in meiner täglichen Praxis beim Fach Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden habe ich den Eindruck, dass sich unter den SuS in meinen Klassen immer öfter mehrsprachige SuS befinden, die neben und manchmal anstatt Niederländisch von zu Hause aus auch eine andere Sprache sprechen und beherrschen. Diese SuS sind von zu Hause aus mehrsprachig und lernen Deutsch in der Schule. Deutsch ist für sie eine weitere meist 5. Sprache.

SuS in den Niederlanden beginnen mit durchschnittlich 8 Jahren in der 'basisschool' (Grundschule) mit dem gesteuerten Erwerb der 1. Fremdsprache Englisch. Ansonsten findet der Unterricht ab dem Kindergarten in der Landessprache Niederländisch statt.

Daneben beherrschen etliche Kinder neben Niederländisch auch bereits eine oder mehrere weitere natürlich erworbene Sprachen in unterschiedlichen Kompetenzgraden. Diese Kinder verfügen demnach bereits vor dem Erwerb der ersten Fremdsprache in einem institutionellen Umfeld über einen individuell verschiedenen Grad an Bilingualität bzw. Multilingualität. Gemäß der niederländischen Akademie für Wissenschaften (KNAW, 2018:14) wohnen in den Niederlanden mehr als 2,5 Millionen Menschen, die außer mit Niederländisch auch mit einer anderen Sprache aufgewachsen sind. Zudem erwartet das „Centraal Bureau voor Statistiek“ (CBS) (2016), dass die Anzahl Einwohner in den Niederlanden mit einem nicht-niederländischen Ursprung weiter zunehmen wird.

In der 1. Klasse der weiterführenden Schule beginnen die meisten SuS mit ungefähr 12 Jahren mit der 2. Fremdsprache Französisch. In der 2. Klasse der weiterführenden Schule kommt meistens Deutsch als 3. Fremdsprache hinzu.

Somit ist die deutsche Sprache meistens die 4. oder 5. Sprache und zugleich die 3. oder 4. Fremdsprache für SuS. Je nach Definition könnten alle SuS demnach in irgendeiner Form als mehrsprachig bezeichnet werden.

Ganz subjektiv habe ich den Eindruck, dass sich einige dieser von zu Hause aus mehrsprachigen SuS anders verhalten beim Deutsch lernen. Sie machen einen souveräneren Eindruck beim Angehen des neuen Lernprozesses. Es scheint, als ob

ihnen das Lernen der neuen Sprache Deutsch irgendwie leichter fällt. Sie erwecken dabei den Eindruck, dass der Prozess des in Angriffnehmens bzw. des Lernens dieser weiteren Sprache etwas ist, was sie schon kennen. Der Gebrauch dieser bereits vorhandenen Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen werden im Faktorenmodell von Britta Hufeisen beschrieben (Hufeisen & Gibson, 2003:17). Lernende können demnach ihre bereits vorhandenen Sprach- und Sprachenlernkenntnisse konstruktiv benutzen. Wie Hufeisen (Hufeisen, 2003:98) beschreibt, zeigte sich in verschiedenen Untersuchungen, dass Lernende, die bereits eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt hatten, beim Lernen einer weiteren Sprache höhere Leistungen erzielten.

1.2 Relevanz für die Praxis - Mehrsprachigkeit im niederländischen Curriculum.

Ausgehend von der Annahme, dass mehrsprachige SuS möglicherweise leichter eine weitere Sprache L(X) lernen, muss festgestellt werden, dass im Schulsystem in den Niederlanden von diesen Vorteilen kein Gebrauch gemacht wird. Gemäß SLO (SLO, 2018:5) ist das vorherrschende Sprachcurriculum in den Niederlanden vorwiegend monolingual. Zwar gibt es Interesse und Aufmerksamkeit für Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit wird jedoch weder in den „kerndoelen“ der Unterstufe noch der Oberstufe explizit genannt oder ausgearbeitet. Auch in den abschließenden „eindermen“ für das Examen wird Mehrsprachigkeit nicht erwähnt.

Ganz allgemein ist in den Schulen nur wenig bekannt über die Sprachbiographien der individuellen SuS. Daneben wird beim Lernen jeder Fremdsprache meist wieder bei null angefangen. Es wird kein Gebrauch gemacht von möglicherweise vorhandenem Sprachbewusstsein oder Sprachlernbewusstsein.

Für mich stellte sich deshalb die Frage, wie sieht eine Gruppe mehrsprachiger SuS in den Schulen exemplarisch aus? Unterscheiden sich mehrsprachige SuS bezüglich ihres allgemeinen Sprachstands von den nicht-mehrsprachigen SuS? Lässt sich mein subjektiver Eindruck im Fach Deutsch bezüglich der Kompetenzen mehrsprachiger SuS zeigen?

1.3 Projekt LEELU

Zu dieser Frage ergab sich im Rahmen des LEELU-Projekts (ERASMUS+) die außergewöhnliche Gelegenheit zur exemplarischen Betrachtung von mehrsprachigen SuS in einer natürlichen Klassenumgebung, wie sie täglich in ganz Europa vor-

kommt. Die Untersuchung des LEELU-Projekts fand in Schulen in drei europäischen Ländern (Niederlande, Ungarn und Italien) statt. Somit ergab sich die Möglichkeit auch die Daten der mehrsprachigen SuS aus Ungarn und Italien in diese Untersuchung miteinzubeziehen.

Die Daten, die im Rahmen des LEELU-Projektes im Jahre 2017 gesammelt wurden, bilden den Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit. Einschränkend wird darauf hingewiesen, dass die Verfasserin dieser Arbeit, die genauen Hintergründe der teilnehmenden Schulen in Ungarn und Italien, die dortige Situation der Mehrsprachigen, das Interesse an mehrsprachigen SuS sowie das genaue Curriculum für DaF weniger gut kennt als in den Niederlanden.

LEELU steht für *Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht*. Ausführliche Informationen und Hintergründe des Projektes befinden sich auf der Webseite www.LEELU.eu.

LEELU will gemäß der Webseite (<https://leelu.eu/ueber-leelu/projekt-leelu/>. Abrufdatum: 20. Mai 2019) unter anderem einen Beitrag zur Steigerung der Lese- und Fremdsprachen Kompetenz europäischer SuS bieten, durch ein übertragbares und adaptierbares Konzept für extensiven Leseunterricht. In der begleitenden Forschung wird unter anderem das allgemeine Sprachniveau von SuS durch Einsatz einer Intervention mit extensivem Lesen untersucht.

Wie bereits Krashen darstellt, ist extensives Lesen eine effektive Methode, die das allgemeine Sprachniveau in einer Fremdsprache verbessert (Krashen, 1997:91). Im LEELU-Projekt wurde der allgemeine Sprachstand aller SuS aus der Experimentalgruppe (EG) mit Hilfe von C-Tests vor und nach der Intervention durch extensives Lesen ausgewertet. Die Daten wurden mit den Daten einer Kontrollgruppe (KG) ohne Intervention verglichen. Die Untersuchung zum extensiven Lesen fand in allen drei Ländern auf gleiche Weise statt.

Sowohl in der EG wie der KG befanden sich mehrsprachige SuS. Im LEELU-Projekt wurden die mehrsprachigen SuS wie folgt definiert. Als mehrsprachig galten SuS, wenn sie zu Hause mit ihrem Vater, ihrer Mutter oder anderen Mitbewohnern wie zum Beispiel Geschwistern neben oder anstatt Niederländisch eine andere Sprache benutzten. Als Anmerkung gilt es darauf hinzuweisen, dass Deutsch für die meisten SuS in den Niederlanden eine Fremdsprache ist, die sie institutionell meist in der Schule lernen. Dabei ist es jedoch nicht die erste Fremdsprache, die sie institutionell

lernen. Je nach Definition von Mehrsprachigkeit könnten deshalb alle Teilnehmer der Untersuchung als mehrsprachig gelten. Im LEELU-Projekt wurde Mehrsprachigkeit jedoch definiert, wie oben erwähnt. Wichtig zu erwähnen ist zudem, dass das LEELU-Projekt sich in erster Linie auf das Untersuchen des extensiven Lesens richtete. Ergebnisse aus den Daten der mehrsprachigen SuS sind jedoch gemäß den Aussagen auf der Webseite ein wichtiger Aspekt in der begleitenden Forschung des LEELU Projektes (<https://leelu.eu/ueber-leelu/projekt-leelu/>. Abrufdatum: 20. Mai 2019). Sie sollen Anknüpfungspunkte für weitere Arbeiten in diesem Bereich liefern.

2. Fragestellung

In dieser Masterarbeit werden im Speziellen die Daten der mehrsprachigen SuS aus dem LEELU-Projekt untersucht werden.

Hauptfrage:

Wie sieht die Gruppe der Mehrsprachigen aus und wie verändern sich die C-Test-Werte im Vergleich zu den Nicht-Mehrsprachigen SuS in der Pre- und Post-Messung in den drei Ländern?

Teilfragen:

1. Wie sieht die Gruppe der mehrsprachigen SuS aus in den Niederlanden, Ungarn und Italien?
2. Wie verändern sich die C-Test-Werte (R/F) der Nicht- / Mehrsprachigen in der EG und der KG in der Pre- und Post-Messung in den Niederlanden, Ungarn und Italien?
3. Wie verändern sich die C-Werte (W/E) der Nicht- / Mehrsprachigen in der EG und der KG in der Pre- und Post-Messung in den Niederlanden, Ungarn und Italien?

3. Theoretischer Rahmen

3.1 Was ist Mehrsprachigkeit?

Aber was ist denn nun Mehrsprachigkeit? In der Literatur wird schnell deutlich, dass um die Begriffsbestimmung gestritten wurde und wird.

Als multilingual werden gemäß Jessner (Jessner 2008:18) Personen bezeichnet, die drei oder mehr Sprachen verwenden können. Dagegen ist für Riehl Mehrsprachigkeit ein Oberbegriff, der verschiedene Formen von individuellem, gesellschaftlich oder institutionellem Gebrauch von mehr als einer Sprache umfasst (Riehl, 2014:9).

Jessner (Jessner 2008:18) und andere gehen sogar davon aus, dass die Gruppe der monolingualen, bilingualen und multilingualen Personen alle eigene Merkmale haben und sich voneinander unterscheiden. Ebenso würden sie sich unterscheiden in ihrer Art, wie sie eine weitere Sprache lernen.

Cenoz zeigt, dass der Erwerb einer dritten Sprache ein komplizierter Vorgang ist. Daneben weist sie darauf hin, dass der Erwerb der zweiten Sprache den Erwerb einer dritten Sprache beeinflussen kann (Cenoz, 2003:80).

Riehl definiert Mehrsprachigkeit nach verschiedenen Kriterien (Riehl, 2014:11). Als erstes Kriterium nennt sie die Art des Erwerbs der Mehrsprachigkeit. Dabei wird unterschieden, ob die Sprachen simultan oder sukzessive erworben wurden, ob sie in einer natürlichen Umgebung oder institutionell gesteuert erworben sind. Daneben, ob die Sprache als Kind oder Erwachsener erworben wird. Diese Faktoren haben wie Riehl darstellt (Riehl, 2014:11) nicht nur Auswirkungen auf die Kompetenzen in den Sprachen, sondern auch auf die Haltung des Mehrsprachigen gegenüber der Verwendung von Sprachen und speziellen Formen mehrsprachigen Sprechens wie beispielsweise der Sprachmischung.

Als zweites unterscheidet Riehl die gesellschaftlichen Bedingungen als Kriterium für Mehrsprachigkeit (Riehl, 2014:12). Innerhalb der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit unterscheidet sie individuelle Mehrsprachigkeit, die sich auf den einzelnen Sprecher bezieht. Damit sind die Sprachen gemeint, die innerhalb der Familie und im Alltag vorkommen. Zudem gibt es gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, die sich auf mehrsprachige Staaten und Regionen bezieht sowie institutionelle Mehrsprachigkeit, die sich auf die Verwendung verschiedener Arbeitssprachen in Institutionen bezieht.

Als drittes Kriterium der Unterscheidung nennt Riehl die verschiedenen Formen der Kompetenz (Riehl, 2014:12). Dabei wird angenommen, dass eine quasi-muttersprachliche Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen die Ausnahme ist bei Mehrsprachigkeit. Viel eher kommt es zur Herausbildung der Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen durch unterschiedliche soziale Rollen. Beispielsweise kann eine Sprache dominant sein, aber auch verschiedene Zwischenformen sind möglich. Wichtig ist dabei zu bemerken, dass Mehrsprachigkeit als dynamischer Prozess aufgefasst werden muss. Die Kompetenzen sind nicht statisch, sondern können sich im Laufe eines Lebens wieder verändern (Riehl, 2014:14). Als viertes Kriterium nennt Riehl (Riehl, 2014:16) die innere und äußere Mehrsprachigkeit. Dieses Kriterium beschreibt Varietäten einer Sprache sowie den Gebrauch dieser Varietäten in verschiedenen Kontexten.

Für Ruiz de Zarobe (Ruiz de Zarobe, 2015:394) ist deutlich, dass Mehrsprachigkeit der neue "Status quo" darstellt und auch aus diesem Blickwinkel betrachtet werden muss. Sie verweist dabei auf Cook (1992), die sagt, dass ein Mehrsprachiger nicht die Summe von Einsprachigen darstellt.

Für Riehl ist Mehrsprachigkeit eine wichtige natürliche Ressource, die gefördert und als gesellschaftliches Kapital genutzt werden muss (Riehl, 2014:19).

3.2 Das Entstehen von Mehrsprachigkeit

Neben den verschiedenen gegenwärtigen Definitionen von Mehrsprachigkeit ist der Begriff auch im Laufe der Geschichte verschieden definiert worden. Zunächst ging es um die Unterscheidung zwischen monolingualen (einsprachigen) Personen und bilingualen (zweisprachigen), multilingualen (viel/ mehrsprachigen) Personen.

Mit Mehrsprachigkeit wurde ein Phänomen bezeichnet, welches eine Person beschrieb, die mehrerer Sprachen auf hohem Niveau beherrschte. Später wurden die Begriffe monolinguale (einsprachige) Personen und bilinguale (zweisprachige) Personen unterschieden, wobei Bilingualität auch als eine besondere Form von Mehrsprachigkeit gesehen wurde.

Der große Unterschied zwischen Bilingualen und Mehrsprachigen bezieht sich auf die größeren zeitlichen Möglichkeiten des Erwerbs. Während Bilinguale ihre zwei Sprachen simultan oder sukzessive erwerben / lernen, gibt es bei Mehrsprachigen,

wie Cenoz (Cenoz, 2003:72) beschreibt, mindestens vier verschiedene Möglichkeiten.

1. L1 + L2 + L3
2. L1/L2 +L3
3. L1 + L2/L3
4. L1/L2/L3

Hierbei werden die Sprachen auf verschiedene Arten nacheinander oder gleichzeitig erworben. Neben diesen zeitlichen Unterschieden im Erwerb, die mit der Chronologie zu tun haben, weist auch Cenoz auf andere Faktoren (Cenoz, 2003:72), die beim Erwerb einer dritten Sprache eine Rolle spielen. Cenoz erwähnt dabei die Faktoren, die bei Riehl zu den Kriterien der Erwerbsart gehören. Für Cenoz spielen diese Faktoren bereits beim Erwerb einer zweiten Sprache eine Rolle (Cenoz, 2003:72), wie beispielsweise der Kontext in dem die Sprachen erworben werden natürlich oder institutionell, das Alter beim Erwerb oder der Gebrauch der Sprachen. Weitere Faktoren, die auch schon beim Erwerb der zweiten Sprache eine Rolle spielten, tragen zu einer größeren Verschiedenheit beim Erwerb einer dritten Sprache bei. Cenoz weist hierbei auf den Status, welche die Sprachen haben, daneben auch der Grad an Bilingualität und der Typus an Bilingualität zum Zeitpunkt des Erwerbs der neuen Sprache (Cenoz, 2003:72). Die Anzahl der Routen für den Erwerb einer neuen Sprache nehmen zu mit der Anzahl der gelernten Sprachen. Zudem sind die Wege dies zu tun viel diverser. Vielfach sind die Routen des Erwerbs gemischt, wobei Mehrsprachige sowohl institutionell wie natürlich lernen (Cenoz, 2003:72).

3.3 Besonderheiten von Mehrsprachigkeit

Im Allgemeinen wird angenommen, dass Bilinguale und Mehrsprachige leichter eine zusätzliche Sprache lernen als Nicht-Mehrsprachige. Je mehr Sprachen man kennt, umso leichter sei es, eine neue zu erwerben (Cenoz, 2003:72).

Auch Jessner (Jessner, 2008:29) sagt, dass unter bestimmten Umständen das Leben mit zwei oder mehr Sprachen nicht nur sprachliche Vorteile, sondern auch kognitive Vorteile und soziopragmatische Vorteile mit sich bringt.

Diese kognitiven Vorteile werden in Verbindung gebracht mit einem erhöhten Niveau von „metalinguistic awareness“, kreativem oder divergentem Denken sowie kommunikativer Sensibilität und weiteren Sprachlernfähigkeiten (Jessner, 2008:29).

(Jessner, 2008:30) Jessner verweist auf Bialystok (2001), die sagt, dass Mehrsprachige nicht einen alles überspannenden metalinguistischen Vorteil haben, sondern größere Fähigkeiten in Aufgaben, die selektive Aufmerksamkeit erfordern.

Gemäß Cenoz (Cenoz, 2003:82) scheinen vor allem Bilinguale Vorteile beim Erwerb einer dritten Sprache zu haben, wenn allgemeines Sprachniveau und nicht spezifische Sprachfertigkeiten getestet werden. Gemäß Forschung von Cenoz (2001) zeigt sich, dass ein Transfer von L2 und L3, die typologisch nahe zusammen liegen die Performanz in L3 positiv beeinflusst. Gemäß Cenoz zeigt die meiste Forschung einen Vorteil für Lerner einer dritten Sprache gegenüber Lernern einer zweiten Sprache (Cenoz, 2003:78).

Jessner (Jessner, 1999:202) verweist in diesem Zusammenhang auf Grosjean (1985), der sagte, dass ein bilingualer Sprecher nicht das gleiche ist wie zwei monolinguale Sprecher. Grosjean weist in seiner Darstellung auf die Tatsache, dass die bilingualen Sprecher spezifische Merkmale und Verhaltensweisen zeigen wie beispielsweise das „Code-Switching“. Dieses Phänomen kommt bei Nicht-Mehrsprachigen nicht vor.

Allerdings zeigen nicht alle Studien diese Vorteile beim Erwerb einer dritten Sprache. Vor allem beim Vergleich von bilingualen SuS mit Migrationshintergrund zeigen sich keine Vorteile und in manche Fällen sogar schlechtere Ergebnisse. Jesser (Jessner, 1999:202) weist hierbei auf die „Threshold Hypothese“ von Cummins (1979), die besagt, dass die allgemeine Sprachfertigkeit sowohl in L1 sowie L2 hoch sein muss, um von den bilingualen Vorteilen beim Erwerb von L3 zu profitieren. In vielen Fällen in der täglichen Praxis sind jedoch die allgemeinen und einzelnen Sprachfertigkeiten in den Schulklassen nicht genau bekannt. Daneben muss, wie Jesser (Jessner, 1999:202) darstellt der soziale Status dieser beiden Sprachen hoch sein (Lambert, 1977). Das bedeutet, dass beide Sprachen ein hohes soziales Prestige haben müssen in der Sprachgemeinschaft, wo sie gebraucht werden.

3.4 Theoretische Modelle der Mehrsprachigkeit

Wie Hufeisen (Hufeisen 2003,98) beschreibt, werden im Allgemeinen fünf Modelle benutzt, die das Phänomen Mehrsprachigkeit zu beschreiben versuchen.

1. DMM [Dynamic Model of Multilingualism] (Jessner, 1999; Herdina & Jessner 2002).
2. Rollen-Funktions-Modell (Williams & Hammarberg 1998; Hammarberg 2001a).
3. Faktorenmodell (Hufeisen 2000a).
4. Ecological Model of Multilinguality (Aronin & Ó Laoire 2001).
5. FLAM [Foreign Language Acquisition Model] (Groseva 2000).

Wichtig ist Hufeisen dabei (Hufeisen, 2003:98), dass die Modelle nebeneinander existieren und die Mehrsprachigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven und Fragestellungen betrachtet wird.

Im Folgenden werden das „Dynamic Model of Multilingualism“ und das „Faktorenmodell“ näher beschrieben.

Dynamic Model of Multilingualism (Herdina & Jessner, 2002)

Ein mögliches Modell für die Vorstellung vom Spracherwerb bei Mehrsprachigen zeigt das Modell von Herdina & Jessner (2002).

Unter dem Namen „Dynamic Model of Multilingualism“ wird Mehrsprachigkeit aus einer holistischen Perspektive beschrieben (Jessner, 2008:25). Dabei wird Mehrsprachigkeit als dynamisches offenes System betrachtet, welches sich im Laufe der Zeit ständig verändert. Es ist nicht linear ansteigend, sondern reversibel und komplex. Dies wird deutlich durch die Tatsache, dass Sprachen sich zurückbilden können oder sich verlieren. Zudem ist es ein variables System, welches abhängig ist von sozialen, psychologischen und individuellen Faktoren (Jessner, 2008:25)

Wie hier dargestellt, definiert Jessner in ihrem Modell „Multilingual Proficiency“ (MP) als eine dynamische Interaktion von verschiedenen psycholinguistischen Systemen (LS_n), „Crosslinguistic interaction“ (CLIN) sowie dem multilinguistischen Faktor (M).

$$MP = LS_1 + LS_2 + LS_3 + LS_n + (CLIN) + (M).$$

„Crosslinguistic interaction“ (CLIN) umfasst neben Transfer, dem Leihen von Wörtern und dem Codeswitching auch die Interpendenz Hypothese von Cummins (1991).

Der (M)-Faktor umfasst alle Effekte in einem multilingualen System, welches dieses von einem monolingualen System unterscheidet. Das heißt alle multilingualen Fähigkeiten, die sich in einem multilingualen Sprecher/Lerner entwickeln wie z.B. „metalinguistic“ und „metacognitive awareness“ (Jessner, 2008:26).

Gemäß Jessner (Jessner, 2008:26) hat sich in Studien gezeigt, dass „metalinguistic awareness“ die Schlüsselvariable des M(ultilingualismus)-Faktors ist.

Jessner beschreibt „metalinguistic awareness“ (Jessner, 2014:176) als die Fähigkeit sich auf linguistische Formen konzentrieren zu können und zwischen einem Fokus auf die Form und einem Fokus auf die Bedeutung wechseln zu können. Individuen mit „metalinguistic awareness“ können Wörter kategorisieren, zwischen Form, Funktion und Bedeutung unterscheiden und dies erklären.

Faktorenmodell (Hufeisen, 2000a)

Das Faktorenmodell von Britta Hufeisen stellt verschiedene Stadien des Spracherwerbs dar. Es zeigt und beschreibt verschiedenen Faktoren die das Lernen einer Sprache beeinflussen. In Abbildung 1 wird für das Lernen einer ersten L1, zweiten L2 und dritten L3 Sprache dargestellt, welche Faktoren diesen Prozess beeinflussen. Wichtig dabei ist der Übergang von L2 zu L3/Lx, wobei Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien beim Lernen/Erwerb der neuen Sprache hinzukommen. Hier von kann der Mehrsprachige Lerner profitieren.

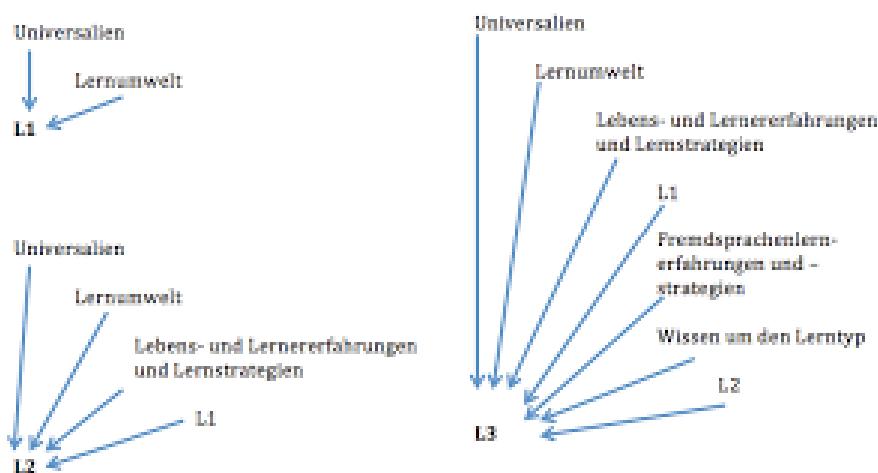


Abbildung 1: Darstellung der einzelnen Faktoren gemäß dem Modell von Britta Hufeisen, die das Erlernen/Erwerben von L1 bis L3 beeinflussen.

Gemäß Hufeisen (Hufeisen, 2003:97) wird hierbei deutlich, dass sich das Lernen/Erwerben einer L3, L4, L5, Lx ($x \geq 2$) deutlich vom Erwerb/Lernen einer L2 unterscheidet. Wie Hufeisen weiter darlegt (Hufeisen, 2003:97) wurde in Untersuchungen festgestellt, dass Lernende, die bereits eine Fremdsprache oder Fremdsprachen gelernt hatten, beim Lernen einer weiteren Sprache als L3 oder Lx ($x \geq 3$) höhere und schnellere Leistungen erzielten als Lernende, für die die betreffende Fremdsprache erst die L2 war. Durch das Vorhandensein von mehr als einer Sprache entstehen Transfermöglichkeiten. Daneben wird auf das nachweislich höhere Sprachbewusstsein und die Lernstrategien hingewiesen. Wie Hufeisen & Gibson darlegen (Hufeisen & Gibson, 2003:15) bezieht sich das Faktorenmodell besonders auf durch den Unterricht gesteuertes Sprachenlernen.

Aus der Literaturrecherche wird deutlich wie komplex die Thematik der Mehrsprachigkeit ist. Für die vorliegende Untersuchung wurde eine sehr weit gefasste Definition von Mehrsprachigkeit verwendet, da diese am meisten mit der täglichen Schulpraxis übereinstimmt.

In den folgenden Kapiteln wird zuerst die Methode der Untersuchung aufgezeigt. Danach werden die Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

4. Methode der Untersuchung

Die Untersuchung des allgemeinen Sprachniveaus der SuS im Rahmen des LEELU-Projektes zu extensivem Lesen wurde mit Hilfe von C-Tests in einer Pre-Messung und einer Post-Messung operationalisiert. Die mehrsprachigen SuS sind Teil aller teilnehmenden SuS. Schulen in den drei Ländern Niederlande, Ungarn und Italien haben im Rahmen des LEELU-Projektes an diesem ERASMUS+ Projekt teilgenommen.

4.1 Extensives Lesen in L2

Extensives Lesen in L2 wird als eine Methode gesehen, um die Lesefähigkeit in der fremden Sprache zu erhöhen (van der Knaap, 2018). Dabei lesen die SuS individuell mehrere Male pro Woche längere Texte von einfachem Schwierigkeitsgrad. Der Bücherkatalog für das LEELU-Projekt umfasst ca. 90 Titel. Eine Übersicht und genaue Beschreibungen der verschiedenen Titel befinden sich auf der Webseite von LEELU (www.LEELU.eu). Angenommen wird, dass die SuS der EG durch den Einsatz von extensivem Lesen größere Fortschritte machen als die SuS der KG ohne extensives Lesen im Unterricht.

4.2 Stichprobe für das Projekt LEELU

Innerhalb der Länder nahmen jeweils drei verschiedene Schulen am Projekt teil. Die Auswahl der Schulen in den Ländern erfolgte aufgrund Anmeldung und Interesse der Schulen und der interessierten Lehrer, die dort arbeiteten. Innerhalb der Schulen wurden die Klassen auf EG und KG verteilt. Die Zuteilung in die EG-Gruppe erfolgte somit nicht zufällig.

Betrachtet wurden SuS aus den 10. Klassen (SuS zwischen 15-18 Jahre) und ihre Fortschritte in ihrem allgemeinen Sprachniveau durch extensives Lesen. In den Niederlanden entspricht dies den 4. Klassen der weiterführenden Schulen.

4.3 Stichprobe mehrsprachige SuS bei LEELU

Sowohl in der EG wie der KG befanden sich mehrsprachige SuS. Die mehrsprachigen SuS wurden nicht einer bestimmten Bedingung zugeteilt, sondern befanden sich zufällig in einer Klasse.

Allgemeines Deckblatt beim C-Test mit Schülerdaten:

Die Einteilung in die Gruppe der mehrsprachigen SuS in dieser Arbeit erfolgte anhand der Angaben auf dem Deckblatt des C-Tests.

Auf dem Deckblatt des C-Tests wurden verschiedene Schülerdaten erhoben. Hierbei wurde auch die Frage gestellt: „Welche Sprache sprichst du meistens mit deiner Mutter?“; „Welche Sprache sprichst du meistens mit deinem Vater?“; „Welche Sprache sprichst du meistens mit anderen Mitbewohnern?“. Die Antworten auf diese drei Fragen bestimmten, ob die SuS zu der Gruppe der Mehrsprachigen gezählt wurden. Um als mehrsprachig zu gelten, mussten die SuS bei einer dieser drei Fragen eine andere zusätzliche Sprache angegeben haben.

Insgesamt wurden in dieser Untersuchung die Daten von 60 mehrsprachigen SuS betrachtet. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Anzahl der teilnehmenden SuS in den verschiedenen Gruppen.

Tabelle 1: Übersicht der Anzahl Teilnehmer in den verschiedenen Gruppen

	Mehrsprachige SuS		Nicht-Mehrsprachige SuS	
Niederlande	n=24		n=103	
	n=16 (EG)	n=8 (KG)	n=67 (EG)	n=36 (KG)
Ungarn	n=8		n=67	
	n=2 (EG)	n=6 (KG)	n=39 (EG)	n=28 (KG)
Italien	n=28		n=101	
	n=16 (EG)	n=12 (KG)	n=48 (EG)	n=53 (KG)
Total	n=60		n=217	
	n=34 (EG)	n=26 (KG)	n=169 (EG)	n=134 (KG)

4.4 Messzeitpunkte

Als Vorbereitung auf die Abnahme des C-Tests wurden die SuS im Unterricht mit dem C-Test vertraut gemacht.

Pre-Messung

Die Pre-Messung fand im September/Oktober 2017 statt. Da die SuS in den Niederlanden und Ungarn schon länger Deutsch lernten, bekamen die SuS in diesen Ländern einen C-Test mit einem anderen GER-Niveau (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) als in Italien.

Der C-Test der Pre-Messung enthielt in den Niederlanden und Ungarn 120 Items. Von diesen 120 Items hatten 40 Items Schwierigkeitsgrad GER-Niveau (A2), 40 Items GER-Niveau (B1) und 40 Items GER-Niveau (B2).

In Italien enthielt der C-Test auch 120 Items. Da die SuS weniger Deutschunterricht gehabt hatten, waren 40 Items auf GER-Niveau (A1), 40 Items auf GER-Niveau (A2) und 40 Items auf GER-Niveau (B1). Bei jedem der 120 Items wurden zwei Werte erhoben (R/F-Wert und W/E-Wert). Für jeden dieser Werte konnten die SuS jeweils einen Punkt erzielen. Für genaue Erläuterungen bezüglich des GER wird auf die Webseite Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen „www.europaeischer-referenzrahmen.de“ verwiesen.

Post-Messung

Die Post-Messung fand im April 2018 statt mit einem C-Test mit jeweils 80 Items.

In der Post-Messung waren in den Niederlanden und Ungarn jeweils 40 Items auf GER-Niveau (B1), 40 Items auf GER-Niveau (B2).

In Italien waren von den 80 Items 40 GER-Niveau (A2), 40 GER-Niveau (B1).

4.5 C-Test als Methode zur Erfassung der allgemeinen Sprachniveaus

C-Test

Die Entwicklung des allgemeinen Sprachniveaus der SuS wurde mit Hilfe von C-Tests an verschiedenen Zeitpunkten untersucht nämlich als Pre-Messung vor der Intervention als Post-Messung nach der Intervention durch extensives Lesen.

In den C-Tests wurden zwei Werte erhoben. Erstens ein Richtig/Falsch-Wert (R/F-Wert) und zweitens ein Wert für Worterkennung (W/E-Wert).

Gemäß Baur & Spettmann (Bauer & Spettmann, 2009:115) ist der C-Test ein Instrument zur Feststellung des Sprachstandes von ursprünglich erwachsenen Fremdsprachen-Lernenden. Durch Weiterentwicklung kann er mittlerweile auch für SuS verwendet werden. Weiter legen Baur und Spettmann dar, dass der C-Test hinsichtlich der Testgütekriterien sehr valide Aussagen zulässt über die mit Lesen und Schreiben verbunden Sprachfähigkeit der Probanden. Dies kommt durch den jahrelangen Gebrauch des Testes und durch die festgelegten Lösungsvarianten, die eine objektive Auswertung und Ergebnisse ermöglicht. Der C-Test besteht aus in sich geschlossenen nach einem bestimmten Schema manipulierten Texten. Die Texte haben ein bestimmtes Tilgungsschema (Baur & Spettmann, 2009:115). Dabei werden bestimmte Teile eines Wortes in einer bestimmten Reihenfolge und nach bestimmten Schemen weggelassen.

Die eingesetzten Test entstammen dem Comenius Netzwerk „DaF-Südost“ (2004-2005). Kopien der eingesetzten Tests befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Die SuS bekamen für die Bearbeitung des Textes pro Text 5 Minuten Zeit.

Erfassung und Auswertung durch Richtig /Falsch (R/F) Items und Items für Worterkennung (W/E)

Wie Baur & Spettmann darstellen werden bei den C-Tests zwei Ergebniswerte ermittelt (Baur & Spettmann, 2009:119). Der Richtig/Falsch-Wert (R/F-Wert) ergibt sich aus den semantisch, orthografisch und grammatikalisch korrekt ergänzten Lücken. Konkret bedeutet dies, dass die SuS einen Punkt erhalten, wenn das Wort erkannt wurde und zudem formalsprachlich richtig umgesetzt wurde. Der R/F-Wert gibt Auskunft über den Grad der allgemeinen sprachlichen Kompetenz (Baur & Spettmann, 2009:119).

Der Grad der rezeptiven sprachlichen Kompetenz wird durch den Worterkennungswert (W/E-Wert) ausgedrückt. Hierbei kann ein weiterer Punkt erworben werden, wenn das Wort erkannt jedoch grammatikalische oder orthografische Fehler aufweist. Die verschiedenen Länder haben jeweils genaue Kriterien festgelegt, ab wann ein Wort als erkannt gewertet wurde. Pro Lücke kann ein Schüler demnach max. zwei Punkte erhalten.

Der Differenzwert zwischen den beiden Werten spiegelt das Verhältnis zwischen produktiver und rezeptiven sprachlicher Fähigkeit wider (Baur & Spettmann, 2009:119).

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den verschiedenen Teilfragen beschrieben.

5.1 Wie sieht die Gruppe der mehrsprachigen SuS aus in den Niederlanden, Ungarn und Italien?

Der folgende Teil zeigt exemplarisch eine Übersicht der verschiedenen Sprachen der mehrsprachigen SuS in den verschiedenen Ländern.

In dieser Übersicht wurden alle Angaben von allen SuS verwendet, die als mehrsprachig definiert wurden, ungeachtet, ob ihre Daten in die statistischen Ergebnisse mit eingegangen sind. Es befinden sich deshalb auch mehrsprachige SuS in dieser Übersicht, die aus technischen Gründen aus den statistischen Vergleichen weglassen wurden.

Deutlich wird aus den angegebenen Sprachen der SuS, wie vielfältig das Sprachrepertoire ist. Daneben ist das Sprachrepertoire in jedem Land anders. Die Gruppe der mehrsprachigen SuS in ihrem natürlichen Umfeld stellt sich als sehr heterogen dar.

Es zeigt sich, dass die SuS häufig mit einem Elternteil die Landessprache sprechen, daneben mit dem anderen Elternteil die Landessprache zusammen mit einer anderen Sprache. Die Angaben lassen die Komplexität der individuellen Sprachbiografien vermuten.

5.1.1 Sprachen der mehrsprachigen SuS in den Niederlanden

Niederlande: Insgesamt entsprachen 25 der 150 Teilnehmer den Kriterien für Mehrsprachigkeit in den Niederlanden (14 Männer und 11 Frauen).

Tabelle 2 zeigt ein vielfältiges Miteinander von Sprachen.

Insgesamt kommen in der Gruppe der mehrsprachigen SuS in den Niederlanden neben Niederländisch zwölf andere Sprachen vor. Chinesisch ist die einzige außereuropäische Sprache. Als Migrantensprachen kommen Türkisch, Marokkanisch und Berber vor. Die übrigen Sprachen werden innerhalb der Europäischen Union (EU) gesprochen. Die mehrsprachigen SuS sprechen neben Niederländisch 8x Mal eine andere Sprachen mit ihrem Vater. Daneben benutzen sie 6x eine andere Sprache zusammen mit Niederländisch. Mit ihrer Mutter sprechen sie 5x eine andere Sprache

und 6x eine andere Sprache zusammen mit Niederländisch. 2 SuS sprechen mit ihrem Vater ausschließlich Niederländisch und 10 SuS sprechen mit ihrer Mutter ausschließlich Niederländisch. Mit den übrigen Mitbewohnern sprechen die mehrsprachigen SuS 13x ausschließlich Niederländisch, 4x eine andere Sprache und 2x eine andere Sprache zusammen mit Niederländisch.

Tabelle 2: Übersicht der gesprochenen Sprachen der mehrsprachigen SuS in den Niederlanden

NL	<u>Sprache Vater</u>		<u>Sprache Mutter</u>		<u>Sprache übrige Mitbewohner</u>	
	Berber	1x	Chinesisch	1x	Chinesisch	1x
	Chinesisch	2x	Englisch	1x	Englisch	2x
	Deutsch	1x	Marokkanisch	1x	Marokkanisch	1x
	Englisch	2x	Niederländisch	10x	Niederländisch	13x
	Litauisch	1x	Niederländisch/Bosnisch	1x	Niederländisch/Spanisch	1x
	Marokkanisch	1x	Niederländisch/Chinesisch	1x	Niederländisch/Türkisch	3x
	Niederländisch	2x	Niederländisch/Französisch	1x	Türkisch	2x
	Niederländisch/Bosnisch;	1x	Niederländisch/Marokkanisch	1x		
	Niederländisch/Englisch	2x	Niederländisch/Spanisch	1x		
	Niederländisch/Flämisch	1x	Niederländisch/Türkisch	3x		
	Niederländisch/Marokkanisch	1x	Spanisch	1x		
	Niederländisch/Spanisch	1x	Türkisch	3x		
	Niederländisch/Türkisch	2x				
	Türkisch	5x				
	Ungarisch	1x				

5.1.2 Sprachen der mehrsprachigen SuS in Ungarn

Ungarn: Insgesamt entsprachen 10 der 92 Teilnehmer den Kriterien für Mehrsprachigkeit in Ungarn (6 Frauen und 4 Männer).

Tabelle 3 zeigt, dass die mehrsprachigen SuS neben Ungarisch 4 andere Sprachen verwenden. Drei von diesen Sprachen kommen aus der EU. Die meisten mehrsprachigen SuS sprechen zumindest mit einem Elternteil Ungarisch. Ungarisch gemischt mit einer anderen Sprache zeigt sich vor allem in der Kategorie übrige Mitbewohner. Von den mehrsprachigen SuS sprechen 8 mit ihrem Vater am häufigsten Ungarisch

und zwei eine andere Sprache. Mit ihrer Mutter sprechen 9 SuS Ungarisch und einer/eine Ungarisch gemischt mit einer anderen Sprache.

Tabelle 3: Übersicht der gesprochenen Sprachen der mehrsprachigen SuS in Ungarn

Ungarn	<u>Sprache Vater</u>		<u>Sprache Mutter</u>		<u>Sprache übrige Mitbewohner</u>	
	Englisch	1x	Ungarisch	9x	Ungarisch/Englisch/Deutsch	1x
	Spanisch	1x	Ungarisch/Russisch	1x	Ungarisch/Englisch	6x
	Ungarisch	8x			Ungarisch/Russisch	1x
					Ungarisch/Spanisch	1x

5.1.3 Sprachen der mehrsprachigen SuS in Italien

Italien: Insgesamt entsprachen 28 der 137 Teilnehmer den Kriterien für Mehrsprachigkeit in Ungarn. 22 Frauen und 6 Männer.

Tabelle 4 zeigt, dass die mehrsprachigen SuS in Italien neben Italienisch elf andere Sprachen verwenden.

Als außereuropäische Sprachen kommen Tamil und ein Dialekt aus Ghana vor. Die übrigen Sprachen kommen aus der EU. Von den mehrsprachigen SuS sprechen 16 SuS mit ihrem Vater meistens Italienisch. Daneben verwenden sie fünf andere Sprachen und 4 Italienisch gemischt mit einer anderen Sprache. Mit ihrer Mutter sprechen sie 12x Italienisch und verwenden daneben 3x eine andere Sprache und 6x Italienisch gemischt mit einer anderen Sprache. Mit den anderen Mitbewohnern sprechen sie 2x Italienisch und 3 andere Sprachen. Daneben 7x Italienisch gemischt mit einer anderen Sprache. Die mehrsprachigen SuS sprechen meistens mit einem Elternteil eine Sprache und mit dem anderen Elternteil die Landessprache zusammen mit einer anderen Sprache.

Tabelle 4: Übersicht der gesprochenen Sprachen der mehrsprachigen SuS in Italien

Italien	<u>Sprache Vater</u>		<u>Sprache Mutter</u>		<u>Sprache übrige Mitbewohner</u>	
	Albanisch	4x	Albanisch	4x	Albanisch	4x
	Englisch	1x	Englisch/Dialekt Ghana	1x	Englisch/Dialekt Ghana	1x
	Englisch/Dialekt Ghana	1x	Italienisch	12x	Italienisch	2x
	Italienisch/Deutsch	1x	Italienisch/Deutsch	3x	Italienisch/Deutsch	4x
	Italienisch/Tamil/Englisch	1x	Italienisch/Englisch	1x	Italienisch/Englisch	9x

	Italienisch/Englisch	1x	Italienisch/ Albanisch	1x	Italienisch/Portugiesisch	1x
	Italienisch	16x	Italienisch/Portugiesisch	1x	Italienisch/Rumänisch	1x
	Italienisch/Portugiesisch	1x	Italienisch/Rumänisch	1x	Italienisch/Serbisch	1x
	Tamil/Englisch	1x	Italienisch/Spanisch	2x	Italienisch/Sizilianisch	1x
	Tamil	1x	Tamil	1x	Italienisch/Spanisch	2x
					Tamil	1x

5.2 Veränderungen der C-Test-Werte (R/F) der Nicht- / Mehrsprachigen in der EG und der KG in der Pre- und Post-Messung in den Niederlanden, Ungarn und Italien

In den Tabellen 5-10 werden die verschiedenen (R/F)-Werte der Pre- und Post-Messung pro Land und Gruppe einzeln dargestellt. Dabei werden die Werte für die durchschnittlich erreichte Anzahl richtiger Antworten (Mittelwert) nominal sowie prozentual dargestellt. Daneben werden die Standardabweichung (SD) und die Anzahl Probanden (n) aufgeführt sowie die Ergebnisse des T-Tests (t).

Der T-Test wurde bei einem Signifikanzniveau $p < 0.05$ durchgeführt.

Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrsprachigen in der EG in der Pre-Messung in allen Ländern höhere Werte-(R/F) erreichen als ihre nicht-mehrsprachigen Mitschüler.

Rein informativ wird außerdem pro Land die Entwicklung der prozentual richtigen Antworten innerhalb einer Gruppe dargestellt.

5.2.1 Niederlande

Pre-Messung: Aus Tabelle 5 wird für die Niederlande deutlich, dass die mehrsprachigen SuS in der EG in der Pre-Messung mit 41% richtiger Antworten höhere (R/F)-Werte erreichen als die nicht-mehrsprachigen SuS in der EG, die 35% der Items richtig beantwortet haben. Bei Durchführung eines T-Tests zeigt sich, dass der Unterschied der beiden Mittelwerte signifikant ist ($p < 0.05$).

In der KG erzielen die Mehrsprachigen und Nicht-Mehrsprachigen beide 34%.

Außerdem zeigt sich in der Pre-Messung, dass die (R/F)-Werte der Mehrsprachigen in der EG höher sind als die Werte der mehrsprachigen SuS in der KG.

Post-Messung: Auch in der Post-Messung zeigt sich, dass die Mehrsprachigen in der EG mit 43% richtiger Antworten einen höheren (R/F)-Wert als die Nicht-Mehrsprachigen (39%) erzielen. Dieses Ergebnis ist signifikant.

Für die KG zeigt sich dass die mehrsprachigen SuS (35%) in der Post-Messung schlechtere Ergebnisse erreichen als die Nicht-Mehrsprachigen (38%).

Tabelle 5: Darstellung der C-Werte (R/F) von EG und KG in der Pre- und Post-Messung für die Niederlande für mehrsprachige und nicht-mehrsprachige SuS.

Niederlande								
Werte - (R/F)								
Pre-Messung					Post-Messung			
EG	EG	KG	KG	EG	EG	KG	KG	
Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	
Mittelwert	50 (41%)	43 (35%)	41 (34%)	41 (34%)	34 (43%)	31 (39%)	28 (35%)	30 (38%)
SD	14,7	11,3	16,8	12,4	9,7	7,2	8,2	7,6
(n)	16	67	8	36	16	67	8	36
T-Test (<0.05)	T(81) = 2,095*		T(42) = 0		T(81) = 2,149*		T(42) = -0,631	

Übersicht der Entwicklungen in Prozenten für die einzelnen Gruppen:

Der Vergleich der prozentual richtigen (R/F)-Antworten an den zwei Messzeitpunkten innerhalb einer Gruppe zeigt in Tabelle 6, dass die Gruppe der Mehrsprachigen mit in der EG (41%, 43%) sowie in der KG (34%, 35%) Prozent richtiger Antworten einen Anstieg verzeichnen zwischen der ersten und zweiten Messung.

Auch in der Gruppe der Nicht-Mehrsprachigen in der EG (35%, 39%) und er KG (34%, 38%) steigen die (R/F)-Werte in Prozenten an zwischen der ersten und zweiten Messung.

Tabelle 6: Prozentuale Übersicht und Entwicklung innerhalb einer Gruppe der C-Werte (R/F) in der Pre- und Post-Messung für die Niederlande

Niederlande	Werte – (R/F)		
	Pre-Messung	Post-Messung	Differenz
Mehrsprachige EG	41%	43%	+2%
Mehrsprachige KG	34%	35%	+1%
Nicht-Mehrsprachige EG	35%	39%	+4%
Nicht-Mehrsprachige KG	34%	38%	+4%

5.2.2 Ungarn

Pre-Messung: In Tabelle 7 wird für Ungarn deutlich, dass die mehrsprachigen SuS der EG höhere (R/F)-Werte (52%) erreichen als die Nicht-Mehrsprachigen (48%) in der EG. Ebenso erzielen die Mehrsprachigen in der KG höhere Werte (47%) als die Nicht-Mehrsprachigen (46%).

Post-Messung: In der Post-Messung erzielen die Mehrsprachigen SuS in der EG (58%) höhere Werte als die Nicht-Mehrsprachigen (51%).

Der Unterschied der Mittelwerte zwischen den beiden Gruppen ist signifikant.

Auch die mehrsprachigen SuS in der KG (52%) erzielen höhere Werte als ihre nicht-mehrsprachigen Mitschüler (45%).

Tabelle 7: Darstellung der C-Werte (R/F) von EG und KG in der Pre- und Post-Messung für Ungarn für mehrsprachige und nicht-mehrsprachige SuS

Ungarn								
Werte - (R/F)								
Pre-Messung					Post-Messung			
EG	EG	KG	KG	EG	EG	KG	KG	
Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	
Mittelwert	63 (52%)	58 (48%)	56 (47%)	55 (46%)	47 (58%)	41 (51%)	42 (52%)	36 (45%)
SD	6,5	16,8	20,3	20,9	0,5	9,9	13	15,6
(n)	2	39	6	28	2	39	6	28
T-Test	T(2) = 0,176		T(32) = 0,106		T(38) = 3,695*		T(32) = 0,876	

Übersicht der Entwicklungen in Prozenten für die einzelnen Gruppen:

Aus Tabelle 8 wird deutlich, dass die mehrsprachigen Gruppen der EG (52%, 58%) und der KG (47%, 52%) einen Anstieg erzielen zwischen der ersten und zweiten Messung.

Auch die nicht-mehrsprachige Gruppe in der EG (47%, 52%) zeigt einen gestiegenen Anteil richtiger Ergebnisse, während der prozentuale Anteil in der Gruppe der Nicht-Mehrsprachigen in der KG (46%, 45%) leicht sinkt.

Tabelle 8: Prozentuale Übersicht und Entwicklung innerhalb einer Gruppe der C-Werte (R/F) in der Pre- und Post-Messung für Ungarn

Ungarn	Werte – (R/F)		
	Pre-Messung	Post-Messung	Differenz
Mehrsprachige EG	52%	58%	+6%
Mehrsprachige KG	47%	52%	+5%
Nicht-Mehrsprachige EG	47%	52%	+5%
Nicht-Mehrsprachige KG	46%	45%	-1%

5.2.3 Italien

Pre-Messung: In Tabelle 9 zeigt sich in Italien, dass die mehrsprachigen SuS in der EG (46%) höhere (R/F)-Werte erzielen als die Nicht-Mehrsprachigen (41%). In der KG erreichten die Mehrsprachigen SuS (36%) keine höheren (R/F)-Werte als ihre nicht-mehrsprachigen Mitschüler (54%).

Post-Messung: In der Post-Messung erzielen die mehrsprachigen SuS in der EG (43%) höhere Werte im Vergleich zu den Nicht-Mehrsprachigen (39%). In der KG erreichen die mehrsprachigen SuS (36%) niedrigere Werte als ihre nicht-mehrsprachigen Mitschüler (50%). Der Unterschied der Mittelwerte ist signifikant.

Tabelle 9: Darstellung der C-Werte (R/F) von EG und KG in der Pre- und Post-Messung für Italien für mehrsprachige und nicht-mehrsprachige SuS.

Italien	Werte – (R/F)							
	Pre-Messung				Post-Messung			
	EG	EG	KG	KG	EG	EG	KG	KG
	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.
Mittelwert	56 (46%)	49 (41%)	44 (36%)	65 (54%)	34 (43%)	32 (40%)	29 (36%)	40 (50%)
SD	28,3	21,0	22,6	24,0	18,6	14,6	9,2	16,8
(n)	16	48	12	53	16	48	12	53
T-Test	T(62) = 1,055		T(63) = -2,635		T(62) = 0,442		T(30) = 2,843*	

Übersicht der Entwicklungen in Prozenten für die einzelnen Gruppen:

Tabelle 10 zeigt, dass die mehrsprachigen SuS der EG (46%, 43%) keine prozentualen Zuwächse zeigen zwischen den zwei Messzeitpunkten. Das gleiche gilt für die mehrsprachigen SuS der KG (36%, 36%), außerdem für die nicht-mehrsprachigen SuS aus der EG (41%, 40%) und der KG (54%, 50%).

Tabelle 10: Prozentuale Übersicht und Entwicklung innerhalb einer Gruppe der C-Werte (R/F) in der Pre- und Post-Messung für Italien

Italien	Werte-(R/F)		
	Pre-Messung	Post-Messung	Differenz
Mehrsprachige EG	46%	43%	-3%
Mehrsprachige KG	36%	36%	+/-0%
Nicht-Mehrsprachige EG	41%	40%	-1%
Nicht-Mehrsprachige KG	54%	50%	-4%

5.3 Veränderungen in den C-Test-Werten (W/E) der (Nicht-)Mehrsprachigen in der EG und der KG in der Pre- und Post-Messung in den Niederlanden, Ungarn und Italien

In den Tabellen 11-16 werden die verschiedenen (W/E)-Werte der Pre- und Post-Messung dargestellt für die einzelnen Länder.

Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrsprachigen in der EG und in der KG in der Pre-Messung in allen Ländern höhere Werte-(W/E) erreichen als ihre nicht-mehrsprachigen Mitschüler. Ausnahme hierbei bildet die nicht-mehrsprachige KG aus Italien.

5.3.1 Niederlande

Pre-Messung: Wie aus Tabelle 11 deutlich wird, erreichen in der Pre-Messung die mehrsprachigen SuS in der EG mit 63% richtiger Antworten für den (W/E)-Wert einen höheren Wert als die nicht-mehrsprachigen Mitschüler (59%).

Auch in der KG erreichen die Mehrsprachigen mit 55% richtiger Antworten einen höheren Wert als die Nicht-Mehrsprachigen (53%).

Post-Messung: Auch in der Post-Messung erzielen die mehrsprachigen SuS der EG einen höheren W/E-Wert (65%) als die Nicht-Mehrsprachigen SuS der EG (62%). Die mehrsprachigen SuS erzielen mit 59% richtiger Antworten ein Ergebnis unter den Nicht-Mehrsprachigen 62%.

Tabelle 11: Darstellung der C-Werte (W/E) von EG und KG in der Pre- und Post-Messung für die Niederlande für mehrsprachige und nicht-mehrsprachige SuS.

Niederlande								
	Werte – (W/E)							
	Pre-Messung				Post-Messung			
	EG	EG	KG	KG	EG	EG	KG	KG
	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.
Mittelwert	76 (63%)	70 (59%)	66 (55%)	64 (53%)	52 (65%)	50 (62%)	47 (59%)	50 (62%)
SD	12,5	12,4	23,5	17,3	7,9	6,5	7,1	6,7
(n)	16	67	8	36	16	67	8	36
T-Test	T(81) = -1,736		T(42) = 0,276		T(81) = 1,061		T(42) = -1,134	

Übersicht der Entwicklungen in Prozenten für die einzelnen Gruppen:

Beim Vergleich der prozentual richtigen (W/E)-Antworten der verschiedenen Gruppen an den beiden Messzeitpunkten zeigt sich in Tabelle 12, dass die Gruppe der Mehrsprachigen in der EG (63%, 65%) sowie die mehrsprachigen SuS aus der KG (55%, 59%) einen Anstieg der prozentual richtigen Antworten verzeichnen zwischen der ersten und zweiten Messung.

Auch in der nicht-mehrsprachigen Gruppe der EG (59%, 62%) und der KG (53%, 62%) steigen die (W/E)-Werte in Prozenten an zwischen der ersten und zweiten Messung.

Tabelle 12: Prozentuale Übersicht und Entwicklung innerhalb einer Gruppe der C-Werte (W/E) in der Pre- und Post-Messung für die Niederlande

Niederlande	Werte (W/E)		
	Pre-Messung	Post-Messung	Differenz
Mehrsprachige EG	63%	65%	+2%
Mehrsprachige KG	55%	59%	+4%
Nicht-Mehrsprachige EG	59%	62%	+3%
Nicht-Mehrsprachige KG	53%	62%	+9%

5.3.2 Ungarn

Pre-Messung: Die Pre-Messung zeigt wie Tabelle 13 darstellt, dass die Mehrsprachigen in der EG einen Wert von 73% erreichen bei den (W/E)-Werten. Die Nicht-

Mehrsprachigen erreichen einen Wert von 64%. In der KG erreichen die Mehrsprachigen 65% der richtigen Antworten und die Nicht-Mehrsprachigen 63%.

Post-Messung: In der Post-Messung erreichen die Mehrsprachigen in der EG mit 77% mehr richtige Antworten als die die Nicht-Mehrsprachigen (69%). Dieses Ergebnis ist signifikant.

In der KG erreichen die Mehrsprachigen 69% der richtigen Antworten und die Nicht-Mehrsprachigen 62%.

Tabelle 13: Darstellung der C-Werte (W/E) von EG und KG in der Pre- und Post-Messung für Ungarn für mehrsprachige und nicht-mehrsprachige SuS.

Ungarn	Werte – (W/E)							
	Pre-Messung				Post-Messung			
	EG	EG	KG	KG	EG	EG	KG	KG
	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.
Mittelwert	87 (73%)	77 (64%)	78 (65%)	76 (63%)	62 (77%)	55 (69%)	55 (69%)	49 (62%)
SD	4	16,3	15,2	20,3	2,1	7,4	9,9	16,7
(n)	2	39	6	28	2	39	6	28
T-Test	T(2) = 2,096		T(32) = 0,227		T(3) = 3,686*		T(12) = 1,170	

Übersicht der Entwicklungen in Prozenten für die einzelnen Gruppen:

Aus Tabelle 14 wird deutlich, dass die prozentualen Werte für die mehrsprachige Gruppe der EG (73%, 77%) und der KG (65%, 69%) zwischen Pre-Messung und Post-Messung ansteigen.

Auch in der Gruppe der Nicht-Mehrsprachigen in der EG (64%, 69%) steigen die prozentualen Anteile, während die Anteile in der Gruppe der Nicht-Mehrsprachigen in der KG (63%, 62%) leicht absinken.

Tabelle 14: Prozentuale Übersicht und Entwicklung innerhalb einer Gruppe der C-Werte (W/E) in der Pre- und Post-Messung für Ungarn

Ungarn	Werte – (W/E)		
	Pre-Messung	Post-Messung	Differenz
Mehrsprachige EG	73%	77%	+4%
Mehrsprachige KG	65%	69%	+4%
Nicht-Mehrsprachige EG	64%	69%	+5%
Nicht-Mehrsprachige KG	63%	62%	-1%

5.3.3 Italien

Pre-Messung: In Italien zeigt sich, wie aus Tabelle 15 hervorgeht, dass die Mehrsprachigen SuS in der EG mit 59% einen höheren Wert erzielen für Worterkennung als die Nicht-Mehrsprachigen (55%). Dagegen erreichen die Mehrsprachigen in der KG mit 49% einen niedrigen Wert als die Nicht-Mehrsprachigen (68%).

Post-Messung: Auch in der Postmessung erreichen die Mehrsprachigen in der EG mit 60% einen höheren Wert als die Nicht-Mehrsprachigen in der EG (56%).

In der KG erreichen die Mehrsprachigen 53% und die Nicht-Mehrsprachigen 67%.

Tabelle 15: Darstellung der C-Werte (W/E) von EG und KG in der Pre- und Post-Messung für Italien für mehrsprachige und nicht-mehrsprachige SuS.

Italien	Werte – (W/E)							
	Pre-Messung				Post-Messung			
	EG	EG	KG	KG	EG	EG	KG	KG
	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.	Mehrspr.	Nicht-Mehrspr.
Mittelwert	70 (59%)	67 (55%)	59 (49%)	82 (68%)	48 (60%)	45 (56%)	42 (53%)	54 (67%)
SD	29,7	25,1	25,4	24,5	21,6	16,0	10,6	17,5
(n)	16	48	12	53	16	48	12	53
T-Test	T(62) = 0,395		T(63) = -0,875		T(62) = 0,593		T(27) = -0,003	

Übersicht der Entwicklungen in Prozenten für die einzelnen Gruppen:

Tabelle 16 zeigt, dass die prozentualen Werte für die mehrsprachigen SuS der EG (59%, 60%) und der KG (49%, 53%) zwischen Pre-Messung und Post-Messung ansteigen. Die prozentualen Werte der nicht-mehrsprachigen SuS aus der EG (55%, 56%) steigen leicht an während die prozentualen Werte der Nicht-Mehrsprachigen in der KG (68%, 67%) leicht sinken.

Tabelle 16: Prozentuale Übersicht und Entwicklung innerhalb einer Gruppe der C-Werte (W/E) in der Pre- und Post-Messung für Italien

Italien	Werte – (W/E)		
	Pre-Messung	Post-Messung	Differenz
Mehrsprachige EG	59%	60%	+1%
Mehrsprachige KG	49%	53%	+4%
Nicht-Mehrsprachige EG	55%	56%	+1%
Nicht-Mehrsprachige KG	68%	67%	-1%

6. Diskussion

In dieser Arbeit wurde im Rahmen des LEELU Projektes in den Niederlanden, Ungarn und Italien die Gruppe der mehrsprachigen SuS betrachtet. Dabei sollte untersucht werden, ob sich diese mehrsprachige Gruppe von der nicht-mehrsprachigen Gruppe unterscheidet bezüglich ihres allgemeinen Sprachniveaus. Daneben sollte diese Gruppe der mehrsprachigen SuS in ihrem natürlichen Umfeld exemplarisch beschrieben werden. Wie bereits erwähnt, befanden sich die mehrsprachigen SuS zufällig in einer Klasse und damit auch zufällig in einer der beiden Bedingungen (EG / KG). Hierdurch befanden sich in jeder Klasse mehrsprachige SuS jedoch nicht gleich viele. Im Folgenden werden die Ergebnisse diskutiert.

6.1 Wie sieht die Gruppe der mehrsprachigen SuS aus in den Niederlanden, Ungarn und Italien?

In dieser Teilfrage sollten die mehrsprachigen SuS in den verschiedenen Ländern und Klassen exemplarisch betrachtet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich in allen drei Ländern in allen teilnehmenden Klassen mehrsprachige SuS befanden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass mehrsprachige SuS in einer Klasse tatsächlich eher die Regel als eine Ausnahme sind. In den Niederlanden entsprachen 25 der 150 teilnehmenden SuS den festgelegten Kriterien für Mehrsprachigkeit. In Ungarn waren es 10 von 92 Teilnehmern und in Italien 28 von 137 SuS. Insgesamt kommen in den Niederlanden neben der Landessprache zehn andere Sprachen vor, in Italien elf andere Sprachen und in Ungarn vier andere Sprachen.

6.1.1 Mehrsprachige pro Land

Niederlande:

Einzelne Sprachen: Berber, Chinesisch, Englisch, Litauisch, Marokkanisch, Spanisch, Türkisch, Ungarisch,

Gemischte Sprachen: NL-Bosnisch, NL-Chinesisch, NL-Französisch, NL-Englisch, NL-Flämisch, NL-Marokkanisch, NL-Spanisch, NL-Türkisch,

Ungarn:

Einzelne Sprachen: Englisch, Spanisch,

Gemischte Sprachen: Ungarisch-Russisch, Ungarisch-Englisch, Ungarisch-Spanisch

Italien:

Einzelne Sprachen: Albanisch, Englisch, Tamil,

Gemischte Sprachen: Englisch-Dialekt Ghana, Italienisch-Deutsch, Italienisch-Englisch-Tamil, Italienisch-Portugiesisch, Italienisch-Rumänisch, Italienisch-Spanisch, Italienisch-Serbisch, Italienisch-Sizilianisch, Italienisch-Spanisch, Italienisch-Englisch, Tamil-Englisch

Die Ergebnisse in der Übersicht der gesprochenen Sprachen zeigen, wie vielfältig das Sprachrepertoire der SuS in den verschiedenen Ländern ist. Außerdem machen sie deutlich, wie heterogen die Gruppe der mehrsprachigen SuS zusammengesetzt ist. Auch wenn diese Feststellung möglicherweise trivial erscheinen mag, ist dieses Bewusstsein dennoch wichtig für zukünftige Arbeiten im natürlichen schulischen Umfeld.

Gerade unter diesem Blickwinkel ist es interessant, dass in dieser so heterogen zusammengesetzten Gruppe die erzielten Ergebnisse der Mehrsprachigen den Nicht-Mehrsprachigen zumindest in der Pre-Messung überlegen zu sein scheinen. Anzumerken ist hierbei, dass diese Gruppe der hier beschriebenen Mehrsprachigen größer ist als die Gruppe der Mehrsprachigen, deren Ergebnisse in die statistische Untersuchung eingegangen sind. Dies, weil die Daten einiger SuS nicht für den statistischen Vergleich verwendet werden konnten.

6.1.2 Allgemeine Diskussion der Mehrsprachigen

Die Übersicht unterstreicht nochmal die Heterogenität der Gruppe und bestätigt die Annahme, dass der Begriff mehrsprachige SuS ein vielschichtiger und komplexer Begriff ist. Deutlich wird, dass in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Fremdsprachen vorkommen. Hierbei stellt sich die Frage, in wie fern die unterschiedlichen Sprachen die Mehrsprachigkeit der SuS auf individuell verschiedene Art und Weise beeinflussen.

So kommen in den Niederlanden die Migrantensprachen Türkisch, Berber und Marokkanisch häufiger vor. In Ungarn und Italien kommen diese Migrantensprachen gar nicht vor. In dieser Untersuchung wurde kein Unterschied gemacht zwischen möglichen Untergruppen der Mehrsprachigen. Dass die Hintergründe der Sprachen wahrscheinlich Einfluss haben auf die individuelle Mehrsprachigkeit der einzelnen SuS, zeigen exemplarisch die Zeitungsartikeln in der Zeitung „Trouw“ (Trouw, 2. Juni 2001) „Berbers is geen minderwaardig Arabisch dialect.“ und in der Zeitung „De Volkskrant“ (Volkskrant, 13. November 2017) „Berbers is een springlevende taal, ook in Nederland“. Dies sind in der Öffentlichkeit spielende Diskussionen im Bereich Mehrsprachigkeit. Damit drängt sich die Frage auf, was dies für SuS in einer Klasse bedeutet. Wie identifizieren sie sich mit ihren verschiedenen Sprachen und welchen Einfluss könnte dies haben auf die Anwendung ihrer Mehrsprachigkeit?

Als weiterer Punkt aus der Übersicht der genannten Sprachen ist anzunehmen, dass viele der mehrsprachigen SuS die verschiedenen Sprachen durcheinander verwenden und somit zwischen den verschiedenen Sprachen hin- und herschalten müssen. Deutlich wird, dass viele SuS eine bestimmte Sprache nur mit einem Elternteil sprechen. Viele SuS gaben an mit ihrem Vater eine andere Sprache zu benutzen als mit ihrer Mutter oder anderen Mitbewohnern. Daneben ist auch auffällig, dass viele SuS angegeben haben, neben den einzelnen Sprachen mit einem bestimmten Elternteil mit dem anderen Elternteil vor allem eine Kombinationen der Landessprache und einer anderen Sprache zu sprechen. In diesem Zusammenhang verweist Jessner (Jessner 2014:182) auf Hofer (2013), die festgestellt hat, dass die besseren Resultate von Mehrsprachigen möglicherweise mit den Einstellungen und dem Einfluss der Eltern zusammenhängt. In ihrer Untersuchung hat sie festgestellt, dass in der Gruppe der erfolgreichen mehrsprachigen SuS mehr Eltern einen Universitätsabschluss besaßen, insbesondere zweimal so viele Mütter.

Dabei sei auch auf Krulatz & Duggan (Krulatz & Duggan, 2018:43) verwiesen, die in ihrer Untersuchung bei Mehrsprachigen darauf hinweisen, dass gerade auch bei Mehrsprachigen die empfundene Notwendigkeit, und der Zweck des Lernens einer neuen Sprache mit den erreichten Resultaten zusammenhängen.

Auch wenn dies nicht Gegenstand der Untersuchung war, könnte dies bedeuten, dass gerade auch diese politischen, sozioökonomischen sowie psychologischen Faktoren eine Rolle spielten bei den Resultaten der mehrsprachigen SuS.

Im Projekt LEELU waren mehrsprachige SuS nicht der Hauptgegenstand der Untersuchung. Als Kriterium, um als mehrsprachig zu gelten, wurde einzig nach der gesprochenen Sprache gefragt. Es wurde unterschieden zwischen Vater, Mutter und anderen Mitbewohnern. Es wurden jedoch keine Angaben erhoben zu den Kompetenzen in anderen Sprachen und auch nicht zu den einzelnen Fertigkeiten innerhalb der jeweiligen Sprachen wie Lesen, Schreiben, Hören. Ebenso wenig wurden Fragen zur Länge erhoben, seit der die mehrsprachigen SuS diesen anderen Sprachen ausgesetzt sind.

Schlussfolgernd kann festgestellt werden, dass die positiven Ergebnisse der Gruppe der mehrsprachigen SuS in der Pre-Messung bei LEELU nahelegen, dass es einen Unterschied geben könnte zwischen Mehrsprachigen und Nicht-Mehrsprachigen.

Dazu wäre mehr Forschung im natürlichen Umfeld Schule erforderlich. Hieraus folgend könnte es für Schulen durchaus sinnvoll sein, um Mehrsprachigkeit bei den SuS zu erheben und im Curriculum zu beachten und möglicherweise zu fördern. Gleichzeitig macht oben besprochene Übersicht zu den Sprachen der mehrsprachigen SuS auch deutlich, dass die Untersuchung von Mehrsprachigen eigentlich nicht losgelöst gesehen werden kann von psychologischen, sozialen, politischen und ökonomischen Faktoren.

6.2 Veränderungen der C-Test-Werte (R/F) und der C-Test-Werte (W/E) der Nicht- / Mehrsprachigen in der EG und der KG in der Pre- und Post-Messung in den Niederlanden, Ungarn und Italien?

6.2.1 Veränderungen pro Land

Niederlande: Die Ergebnisse der C-Test-Werte (R/F) zeigen, dass die Gruppe der mehrsprachigen SuS in der EG in der Pre-Messung und in der Post-Messung die höchsten Werte aller teilnehmenden SuS erzielen. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die Mehrsprachigen in der EG in der zweiten Messung zwar immer noch besser sind, der Vorsprung in den Werten zu den Nicht-Mehrsprachigen aus der EG jedoch in der Post-Messung kleiner wird. Der Unterschied zwischen den Mehrsprachigen und den Nicht-Mehrsprachigen bleibt jedoch sowohl in der Pre-Messung wie der Post-Messung signifikant.

Diese Ergebnisse könnten auf einen Unterschied zwischen Mehrsprachigen und Nicht-Mehrsprachigen hinweisen. Dieser Punkt wird in der allgemeine Diskussion weiter unten diskutiert.

In der KG haben die Mehrsprachigen in der Pre-Messung die gleichen Werte wie die Nicht-Mehrsprachigen. In der Postmessung haben die Mehrsprachigen aus der KG schlechtere Ergebnisse als ihre nicht-mehrsprachigen Mitschüler.

Rein informativ zeigen die positiven Differenzen in der Übersicht der prozentualen Entwicklung der (R/F)-Werte innerhalb der Gruppen zwischen den Messzeitpunkten, dass alle vier Gruppen in den Niederlanden von der Intervention zu profitieren scheinen. Die Ergebnisse könnten aber auch ein Hinweis darauf sein, dass die Mehrsprachigen und Nicht-Mehrsprachigen auf unterschiedliche Weise von der Intervention profitieren. Die größeren positiven Differenzen bezüglich der (R/F)-Werte könnten darauf hinweisen, dass die Nicht-Mehrsprachigen mehr von der Intervention durch extensives Lesen zu profitieren scheinen. Eine differenzierte Betrachtung der Entwicklungen innerhalb einer Gruppe zwischen den Messzeitpunkten war nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Auch für die (W/E)-Werte erreichen die mehrsprachigen SuS in EG die höchsten Werte. Genauso wie die mehrsprachigen SuS der KG erreichen sie in der Pre-Messung in den Niederlanden höheren Werte als ihre nicht-mehrsprachigen Mitschüler. Auch in der Post-Messung erzielen die mehrsprachigen SuS der EG die höchsten Werte. Der Vorsprung zu den Nicht-Mehrsprachigen wird jedoch kleiner.

Rein informativ zeigen die Differenzen in der Übersicht der prozentualen Entwicklung der (W/E)-Werte innerhalb der Gruppen zwischen den Messzeitpunkten, dass alle vier Gruppen in den Niederlanden von der Intervention zu profitieren scheinen, jedoch möglicherweise wieder auf unterschiedliche Weise.

Ungarn

Auch in Ungarn erreichen die Mehrsprachigen aus der EG für die (R/F)-Werte sowohl in der Pre-Messung wie in der Post-Messung die höchsten Werte. In Ungarn können sie ihren Vorsprung zu den nicht-mehrsprachigen SuS der EG behalten. Anzumerken wäre hier, dass die EG mit nur 2-4 Teilnehmer sehr klein war.

Auch bei den (W/E)-Werten zeigt sich, dass die Mehrsprachigen in der EG sowohl in der Pre-Messung und Post-Messung die höchsten Werte erzielen. Auch in der KG

erreichen die Mehrsprachigen in beiden Messungen mehr richtige Ergebnisse als die Nicht-Mehrsprachigen.

Rein informativ scheinen die Differenzen in der Übersicht der prozentualen Entwicklung der (R/F)-Werte sowie der (W/E)-Werte innerhalb der Gruppen zwischen den Messzeitpunkten deutlich zu machen, dass in Ungarn alle Gruppen außer der nicht-mehrsprachigen KG von der Intervention durch extensives Lesen zu profitieren scheinen. Auf die Tatsache, dass die Ergebnisse in Ungarn insgesamt höher liegen wird in der allgemeinen Diskussion eingegangen.

Italien

In Italien zeigen die mehrsprachigen SuS in der EG nur die zweithöchsten (R/F)-Werte sowohl in der Pre-Messung wie auch in der Post-Messung. Die mehrsprachige EG erreicht zwar höhere Ergebnisse als die nicht-mehrsprachige EG und die mehrsprachige KG, die höchsten Werte zeigen jedoch die nicht-mehrsprachigen SuS der KG. Dieses Ergebnis passt nicht zu den Ergebnissen und Tendenzen in den andern Ländern. Wie bereits erwähnt erfolgte die Einteilung der EG und KG nach Interesse. Somit wurde keine spezielle Rücksicht auf die Hintergründe einer Klasse oder Schule genommen. Möglicherweise werden die Ergebnisse durch die Zuteilung einer Klasse mit besonderem Hintergrund beeinflusst. Ausschluss hierüber könnte nur eine Wiederholung der Untersuchung geben.

Rein informativ scheinen daneben die negativen Differenzen in der Übersicht der prozentualen Entwicklung der (R/F)-Werte sowie der (W/E)-Werte innerhalb der Gruppen zwischen den Messzeitpunkten darauf hinzuweisen, dass in Italien möglicherweise nur ganz wenig von der Intervention mit extensivem Lesen profitiert wurde.

6.2.2 Allgemeine Diskussion zu den Veränderungen:

Unterschiede in der Pre-Messung in den erreichten Werten bei Mehrsprachigen in EG und KG

Auffällig ist die Differenz zwischen den erreichten Werten der mehrsprachigen SuS in der EG und KG in der Pre-Messung. Es stellt sich die Frage, wieso beispielsweise die mehrsprachige EG in der Pre-Messung, bevor die Intervention durch extensives Lesen stattgefunden hat, höhere Werte erreicht als die mehrsprachige KG? Auch in

den übrigen Ergebnissen findet sich häufiger ein Unterschied zwischen den erreichten Ergebnissen der mehrsprachigen EG und KG.

Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass die SuS der EG-Klasse motivierter waren für das Experiment als die SuS in einer KG-Klasse. Dies könnte der Fall sein, da die Klassen gemäß Interesse für das Projekt der Experimentalbedingung (EG) zugeteilt wurden. In einer folgenden Untersuchung müsste die Zuteilung der Klassen in die EG und KG wenn möglich zufällig erfolgen.

Unterschiede der erreichten Werte zwischen den Ländern

Die Unterschiede der erreichten (R/F)-Werte und (W/E)-Werte zwischen den Ländern können mit den unterschiedlichen Hintergründen und Arten der teilnehmenden Schulen und Klassen in den verschiedenen Ländern, ihren Zielsetzungen und durch die unterschiedlichen Curricula erklärt werden. Diese wurden nicht erfasst und sind der Verfasserin nicht bekannt.

Höhere Ergebnisse für alle mehrsprachigen EG in allen Ländern nur in der Pre-Messung für (R/F) sowie (W/E)-Werte

Die höheren Ergebnisse in der Pre-Messung für alle mehrsprachigen EG-Gruppen und viele mehrsprachigen KG-Gruppen könnten ein Hinweis darauf sein, dass die Mehrsprachigen sich tatsächlich von den Nicht-Mehrsprachigen unterscheiden. Dies könnte auch bedeuten, dass die Mehrsprachigen leichter eine weitere Sprache lernen als die Nicht-Mehrsprachigen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse aber auch, dass mehrsprachige SuS zwar einen Vorsprung haben in der ersten Messung gegenüber den Nicht-Mehrsprachigen, diesen aber nicht automatisch halten können. In den Niederlanden und Ungarn erzielt die mehrsprachige EG bei beiden Messungen die besten Ergebnisse. Ansonsten scheint die Differenz zwischen der mehrsprachigen und der nicht-mehrsprachigen Gruppe kleiner zu werden oder werden die Mehrsprachigen von den Nicht-Mehrsprachigen überholt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Mehrsprachige und Nicht-Mehrsprachige nicht auf gleiche Weise von der Intervention durch extensives Lesen profitieren.

Dies Feststellung weist auch in die Richtung der Darstellung von Jessner et al. (Jessner Allgäuer & Hofer, 2016:158), die sagen, dass mehrsprachige Lerner sich nicht

alle gleich verhalten und auch nicht alle automatisch gleich viel von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren. Sie verweisen dabei auf Müller-Lancé (2003) und Ender (2007), die zeigen konnten, dass sich ein ansehnlicher Teil der mehrsprachigen SuS im institutionellen Umfeld benimmt wie Nicht-Mehrsprachige.

Auch Peyer et al. (Peyer et al, 2010:229) weisen in diese Richtung, indem sie sagen, dass die Tatsache mehrsprachig zu sein (im Sinne, dass mehr als zwei Sprachen gesprochen werden auf möglicherweise niedrigem Niveau) nicht automatisch bedeutet, dass das mehrsprachige Repertoire effektiv und adäquat eingesetzt wird. Diese SuS würden keinen optimalen Gebrauch machen von ihrer Mehrsprachigkeit und ihre linguistischen Kenntnisse nicht vollständig aktivieren und ausschöpfen, ebenso wenig ihre Erfahrungen mit anderen Sprachen. Stattdessen würden sie sich auf nur eine Sprache konzentrieren. Peyer et al. (2010:229) verweisen wiederum auf Müller-Lancé (2003), der sagt, dass das formelle Beherrschen mehrerer Sprachen für eine große Gruppe Mehrsprachiger nicht genug ist, um sich folglich als Mehrsprachiger zu benehmen und diese Kenntnisse dementsprechend zu gebrauchen. Müller-Lancé verwendet hierbei den Ausdruck „multilinguoid“. Damit kennzeichnet er diejenige Gruppe von Mehrsprachigen, die nicht nur formell mehrsprachig sind, sondern diese Kenntnisse auch zum Ausdruck bringen in ihrem linguistischen Benehmen. Das Ausbleiben eines „multilinguoiden“ Verhaltens führt Müller-Lancé auf die erhaltenen Instruktionen im Fremdsprachenunterricht zurück, die zusammen mit persönlichen Faktoren zu einem Übergebrauch des Monitors und einem Untergebrauch von Inferenzstrategien führen. Müller-Lancé fordert daher ein gut instruiertes Bewusstseins erhöhendes Training in multilingualen Kompetenzen.

Krulatz und Duggan (Krulatz & Duggan, 2018:42) weisen in ihrer Untersuchung von zwei Mehrsprachigen und ihrem Programm mit extensivem Lesen in Norwegisch darauf hin, dass beide Personen zeigten, dass ihr Zurückgreifen auf die Kenntnisse in anderen Sprachsystemen zwar eine wertvolle Quelle war für das Erwerben des Norwegischen, aber nicht automatisch stattfand. Sie verweisen auch auf die Rolle von Motivation. Gemäß Krulatz und Duggan ist die Motivation zum Lernen einer neuen Sprache auch bei Mehrsprachigen maßgeblich abhängig von der Notwendigkeit und dem Sinn und Zweck, warum eine Fremdsprache gelernt werden muss oder soll. Daneben weisen sie auf die Rolle von Müdigkeit, Stress und Gesundheit sowie die Art der zu lesenden Texte für die Motivation hin (Krulatz & Duggan, 2018:43). Sie kom-

men zum Schluss, dass soziale, kognitive und individuelle Aspekte des Spracherwerbs bei Mehrsprachigen komplexe Phänomene sind, die die Art und Weise, wie diese Lerner extensives Lesen in Angriff nehmen, beeinflussen. Als geeignetes Mittel empfehlen Krulatz & Duggan (Krulatz & Duggan, 2018:43) das Führen eines Tagebuchs, um Einblicke in diese sozialen, individuellen und kognitiven Aspekte des Sprachenlernens von Mehrsprachigen zu erhalten.

Generell findet sich in der Literatur eine Forderung nach der weiteren Erforschung der Bedingungen wie Mehrsprachige ihre Vorteile einsetzen. Jessner et al. (Jessner Allgäuer & Hofer, 2016:158) fordern, dass insbesondere jüngere mehrsprachige Lerner ein Training in mehrsprachigen Fähigkeiten benötigen, damit sie ihr mehrsprachiges Repertoire vollständig aktivieren und ihre Kenntnisse benutzen können.

Auch Manno (Manno, 2017:143) stellt einen dringenden Bedarf an der Erforschung des multiplen Spracherwerbs im Schulfeld fest, um bei jungen Tertiärsprachenlernenden zu untersuchen, inwiefern und unter welchen Bedingungen Lernvorteile für sie entstehen. Dabei verweist Manno (Manno, 2017:143) auf erste empirische Studien, die den Schluss nahelegen, dass die Sensibilisierung von erwachsenen Lernenden auf interlinguale Gemeinsamkeiten einen positiven Effekt auf ihre Leistungen in den weiteren Fremdsprachen hat (vgl. z.B. Marx 2005).

Auch Jessner (Jessner 2014:181) verweist auf eine Langzeit-Studie in Österreich, wobei „multilingual awareness“ untersucht wurde. Eine Stichprobe 17- und 18-jähriger SuS nahm dabei an einem freiwilligen Mehrsprachigkeitsseminar teil, wobei die SuS Einblicke erhielten in die Wirkung von Sprachen, positivem Transfer und Interferenzen zwischen den Sprachen, Lernstrategien und mündlich und schriftliche Fähigkeit in den schulischen Fremdsprachen. Die Ergebnisse zeigten, dass das multilinguale Training signifikante Auswirkungen hatte auf Aufgaben wobei metalinguistische und „crosslinguistisches“ Bewusstsein gefragt wurde. Außerdem profitierten die Probanden für ihr eigenes individuelles Sprachniveau. Positiver Transfer wurde in alle Richtungen wahrgenommen. L2 beeinflusste die anderen Sprachen. Aber auch L4 beeinflusste L3 und umgekehrt. Daneben benutzen die Probanden ihre eigenen Sprachen öfter als Brückensprachen. Das Training vergrößerte das Bewusstsein für Sprachlernstrategien, die Motivation um ihre Sprachleistungen zu verbessern und zusätzlich andere Sprachen zu lernen.

Zusammenfassend könnten die Ergebnisse bei der Untersuchung der Gruppe mehrsprachiger SuS beim LEELU Projekt darauf hinweisen, dass es in allen Ländern möglicherweise einen Unterschied gibt zwischen den Mehrsprachigen und den Nicht-Mehrsprachigen. Zumindest in der Pre-Messung scheinen die Mehrsprachigen den Nicht-Mehrsprachigen überlegen zu sein. Möglicherweise profitieren sie tatsächlich von ihrer Mehrsprachigkeit beim Lernen einer weiteren Sprache. Im weiteren Verlauf scheinen sie ihre Kenntnisse jedoch in allen drei Ländern nicht automatisch einzusetzen. Wünschenswert wäre deshalb zumindest in den Niederlanden möglicherweise auch für Ungarn und Italien ein Bewusstseinstaining über Mehrsprachigkeit für alle SuS.

7. Fazit

Es finden sich in der Literatur viele Untersuchungen, die Mehrsprachige unter verschiedenen kontrollierten Bedingungen untersuchen und beschreiben. Das Besondere der Untersuchung im Rahmen des LEELU-Projektes war, dass Mehrsprachigkeit nicht das Hauptthema der Untersuchung war. So ergab sich die Möglichkeit die Daten der Mehrsprachigen im Sinne eines Desiderats zu betrachten. Als Fazit zu dieser Untersuchung und als Beantwortung der gestellten Fragen in dieser Untersuchung werden folgende Punkte hervorgehoben. Es gibt tatsächlich einen nicht geringen Anteil mehrsprachiger SuS in den verschiedenen Klassen in allen Ländern. In der Übersicht der verschiedenen Sprachen in den verschiedenen Ländern zeigt sich exemplarisch, wie groß die Gruppe der Mehrsprachigen ist. Möglicherweise trivial aber dennoch wichtig ist, sich exemplarisch die Verschiedenheit der vorkommenden Sprachen unter den Mehrsprachigen in Europa bewusst zu machen. Außerdem ist es wichtig zu erkennen, dass die mehrsprachigen SuS ihre unterschiedlichen Sprachen und Sprachkombinationen aber auch die jeweilige Landessprache in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Personen verwenden. Dies alles unterstreicht, wie überaus komplex und heterogen die Situationen und die Hintergründe der Gruppe der Mehrsprachigen sind, die uns in der täglichen Schulpraxis begegnen. Es macht zusätzlich deutlich, dass die Untersuchungen an Mehrsprachigen in ihrem natürlichen Umfeld einer Schulklasse von psychologischen, kognitiven und sozialen Faktoren beeinflusst werden. Daneben könnten die höheren Werte in den C-Tests in der Pre-Messung in allen Ländern ein Hinweis darauf sein, dass sich Mehrsprachige tatsächlich von den Nicht-Mehrsprachigen unterscheiden. Möglicherweise könnte es bedeuten, dass Mehrsprachige tatsächlich leichter eine neue Sprache in diesem Fall Deutsch lernen. Scheinbar wird dieser Vorsprung jedoch nicht automatisch behalten. Mehrsprachig zu sein, bedeutet demnach nicht automatisch, sich mehrsprachig zu benehmen. Dies deckt sich mit den Forschungsergebnissen die besagen, dass Mehrsprachige auf ihr Sprachbewusstsein aufmerksam gemacht werden müssen, damit sie dieses bewusst einsetzen und davon profitieren können. Um mehr Einsichten zu erhalten in die Faktoren die dafür sorgen, dass Mehrsprachige ihre Kenntnisse einsetzen, soll am Schluss dieser Arbeit deshalb erstens die Aufforderung an Schulen stehen, die

Sprachkenntnisse und Sprachbiografien ihrer SuS zu registrieren, zweitens die Forderung nach Mehrsprachigkeits-Trainings als Erweiterung des monolingualen Curriculums und zur Verbesserung und Bewusstmachung der mehrsprachigen Kompetenz im schulischen Umfeld.

8. Literatur

Aronin, Larissa., & Ó Laoire, Muiris. (2001). *Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality.* Sektionsvortrag auf der Third International Conference on Third Language Acquisition. Leeuwarden, NL.

Azalam, Khadya; Coucou, Badr & Stroomer, Harry. (2001). *Berbers is geen minderwaardig Arabisch dialect.* In: Trouw (2. Juni 2001).

<https://www.trouw.nl/nieuws/berbers-is-geen-minderwaardig-arabisch-dialect~b55177cc/>
(Abrufdatum: 15.6.2019)

Baur, Rupprecht & Spettmann, Melanie. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Lengyel, D. Reich, H.H., Roth, H.-J., Döll, M. (Hrsg.) *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung.* Band 5. S.115-127. Förmig Edition, Waxmann.

Bialystok, Ellen. (2001). *Bilingualism in development.* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Cenoz, Jasone. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz et al. (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives.* p. 8-20, Clevedon Multilingualism Matters.

Cenoz, Jasone. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, Vol: 7; Nr: 1. p.71-87.

Cenoz, Jasone. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86.

Cook, Vivian. (1992). Evidence for multicompetence. *Language learning*, 42, 557-591. Wiley.

Cummins, James. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. 49, 222-251.

Cummins, James. (1991). Interdependence of first- and second language proficiency. In: Bialystok, E. (ed) *Language processing in bilingual children.* p. 70-89. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

DaF-Netzwerk SUEDOST.

<https://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php?kategorieid=89>
(letztes Abrufdatum: 6. Juni 2019)

Ender, Andrea. (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache.* (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER).
www.europaeischer-referenzrahmen.de (letztes Abrufdatum: 6. Juni 2019)

Grosjean, Francois (1985). The bilingual as a competent but specific speaker hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467-477.

Groseva, Maria. (2000). Dient das L2-System al sein Fremdsprachenlernmodell? In: B. Hufeisen & B. Lindemann. (eds), *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden.* Tübingen: Stauffenburg, 21-30.

Hammarberg, Björn. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 31, 21.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Multilingual Matters.

Hofer, Barbara. (2013). *On the dynamics of early multilingualism. A psycholinguistic study of bilingual education in South Tyrol.* PhD thesis, University of Innsbruck, Innsbruck.

Hufeisen, B. (2000). A European perspective–Tertiary languages with a focus on German as L3. *Handbook of undergraduate second language education*, 209-229.

Hufeisen, Britta & Gibson, Martha, (2003). Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens. *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*. 78, 13-33.

Hufeisen, Britta. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 97-109.

Jessner, Ulrike. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8:3-4, pp. 201-209.

Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.

Jessner, Ulrike. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. Cambridge University Press.

Jessner, Ulrike. (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. In: M. Pawlak & L. Aronin (eds) *Essential topics in applied linguistics and multilingualism* (pp. 175-184). Springer, Cham.

Jessner, Ulrike. Allgaüer-Hackl, Elisabeth, Hofer, Barbara. (2016). Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol.72,Nr.2 (May/mai), pp.157–182. University of Toronto Press.

Lambert, Wallace, E. (1977). The effects of bilingualism on the individual, cognitive and sociocultural consequences. In: P. Hornby (ed.) *Bilingualism, Psychological, Social, and Educational Implications*. New York: Academic Press.

LEELU Projekt. (2016-2019). <https://leelu.eu/ueber-leelu/projekt-leelu/> (letztes Abrufdatum: 20. Mai 2019)

Knaap, van der, Ewout. (2018). Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen. Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache. (Info DaF)*. Themenheft: „Sprachliche Kompetenzen und Bildungserfolg“ 45,4.

KNAW (2018). *Talen voor Nederland*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen. Online: <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland> (letztes Abrufdatum: 26. März 2019)

Krashen, Stephen & Mason, Beniko. (1997). Extensive Reading in English as a Foreign Language. *System*, Vol.25.No.1. pp 91-102. Elsevier Science LTD

Krulatz, Anna M. & Duggan, Jennifer. (2018). Multilinguals and Extensive Reading: Two Multilinguality Portraits of Learners of Norwegian. *Reading in a Foreign Language*. Vol 30, No. 1. Pp. 29-48.

Manno, Giuseppe. (2017). Lesekompetenz in den schulisch geförderten Fremdsprachen (Französisch und Englisch) am Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23(2).

Marx, Nicole.(2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mudde, Tonie. (2017). *Berbers is een springlevende taal ook in Nederland*. In: Volkskrant (13. November 2017).

<https://www.volkskrant.nl/wetenschap/berbers-is-een-springlevende-taal-ook-in-nederland~bd902a6d/> (Abrufdatum: 15.6.2019)

Müller-Lancé, Joachim. (2003). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.

Nederhof, Niels & Smit, Jantien. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. SLO – nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Enschede

Peyer, Elisabeth., Kaiser, Irmtraud., & Berthele, Raphael. (2010). The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 225-239.

Riehl, Claudia Maria. (2014). *Mehrsprachigkeit*. Eine Einführung. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft). Darmstadt.

Ruiz de Zarobe, Leyre & Ruiz de Zarobe, Yolanda. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism*, v12. n4. p393-403.

Williams, Sarah & Hammarberg, Björn. (1998). Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19(3), 295-333.