

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 22, Nummer 2 (Oktober 2017)

Zur Aktivierung vorhandener Sprachenkenntnisse beim Leseverstehen in der L3 Deutsch auf dem Anfängerniveau. Datenerhebung und -auswertung anhand eines Fallbeispiels

Anta Kursiä

Universität Helsinki
Institut für Moderne Sprachen
00014 Universität Helsinki
E-Mail: anta.kursisa@helsinki.fi

Abstract: Wenn finnische MuttersprachlerInnen mit dem Deutschlernen (L3) im Erwachsenenalter, z.B. im Rahmen ihres Universitätsstudiums, beginnen, haben sie in der Regel bereits mehrere Jahre Englisch und Schwedisch (beide L2) gelernt. Aus der Forschungsperspektive handelt es sich um eine interessante Sprachenkonstellation, denn im Unterschied zu der Muttersprache gehören beide L2 sowie L3 zu einer Sprachenfamilie und weisen somit typologische Nähe auf. Wie aktivieren die Lernenden beim Lesen in L3 Deutsch auf dem Anfängerniveau die beiden L2 Englisch und Schwedisch? Welche Faktoren beeinflussen die Aktivierung der einen oder der anderen L2? In diesem Beitrag werden Entscheidungen bzgl. des Forschungsdesigns präsentiert und anhand eines Fallbeispiels ein Verfahren zur Datenauswertung zur Diskussion gestellt.

If Finnish native speakers begin to study German (L3) in the adult age, e.g. during their university studies, they have already studied English and Swedish (both L2) for several years. From the research perspective, this is an interesting language constellation, since, in contrast to the mother tongue, both L2 as well as L3 belong to the same language family and thus show a typological similarity. How do the learners, when reading in L3 German at the beginner level, activate the two L2 English and Swedish? What factors influence the activation of one or the other L2? In this paper, decisions regarding the research design are presented and a data evaluation using a case study is discussed.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Leseverstehen, interlingualer Transfer, Forschungsmethodologie; multilingualism, reading comprehension, interlingual transfer, research methodology

1. Einleitung

Dieser Beitrag präsentiert den Zwischenbericht eines Forschungsprojektes zum Leseverstehen mehrsprachiger Personen im Deutschen als L3 auf dem Anfängerniveau. Als mehrsprachig werden Personen bezeichnet, die bereits mindestens zwei Fremdsprachen gelernt haben. Man kann es mittlerweile als einen Konsens in der Mehrsprachigkeitsforschung betrachten, dass einerseits das sprachliche Vorwissen und andererseits die Fremdsprachenlernerfahrungen, zu denen auch das fremdsprachliche Leseverstehen gehört, die Entwicklung der rezeptiven Kompetenz in einer neu zu erlernenden Fremdsprache, sei es die L3, L4, L5 oder Ln, fördern. Beim Leseverstehen können Lernende unter anderem auf ihr multilinguales mentales Lexikon zurückgreifen.

In Finnland sind die schulischen LernerInnenzahlen für Deutsch in den letzten Dekaden stark zurückgegangen (vgl. OSF o.J.; Sukol o.J.; Vipunen o.J.), und stattdessen wird Deutsch inzwischen oft im tertiären Bereich, z.B. im Rahmen des Hochschulstudiums, erlernt. Die Studierenden bringen aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht Kenntnisse aus mindestens zwei – obligatorischen – Fremdsprachen mit. Zum einen ist das die erste Fremdsprache, in der Regel Englisch, zum anderen ist das die zweite Landessprache, für finnische MuttersprachlerInnen Schwedisch (vgl. OSF o.J., auch Ringbom 2011: 19). Wer also mit dem Deutschlernen beginnt, sollte grundsätzlich bereits Kenntnisse in zwei anderen germanischen Sprachen haben. Wird jedoch diese Sprachensituation vor Ort betrachtet, ist die unterschiedliche Einstellung zum Erlernen der beiden Sprachen nicht zu übersehen. Diese Beobachtung war der Ausgangspunkt für die vorliegende Forschungsarbeit, bei der die folgende Frage im Mittelpunkt steht: Was für Faktoren beeinflussen die Aktivierung der gelernten Sprachen Englisch und Schwedisch, aber auch anderer Sprachen im mentalen Lexikon, wenn Deutschlernende versuchen, Inhalte deutschsprachiger Texte zu erschließen?

Der vorliegende Beitrag betrachtet zunächst die theoretischen Überlegungen, die zur Genese der Forschungsfragen geführt haben und diese Fragen auch aus der Perspektive der Modelle zum multiplen Spracherwerb beleuchten. Anschließend werden das zweiteilige Datenerhebungsverfahren sowie die Forschungsteilnehmenden und der Ablauf der Datenerhebung

beschrieben. Vor allem dient dieser Zwischenbericht des Forschungsprojektes der Darstellung und Diskussion des Datenauswertungsverfahrens, das eigens in diesem Projekt entwickelt worden ist.

2. Theoretische Überlegungen

Im Rahmen des Interkomprehensionskonzeptes „EuroComGerm - Sieben Siebe“ hat Berthele (2007, 2014) ein Leseprozessmodell entworfen, das die besondere Lesesituation – Erschließen der Textinhalte in einer noch nicht oder einer erst wenig gelernten Sprache mit Hilfe einer oder mehrerer anderer Sprachen der gleichen Sprachenfamilie – berücksichtigt (vgl. bspw. Lutjeharms 2007 zu anderen Modellen). Demnach wird das Leseverstehen in einer Fremdsprache als ein dynamischer Prozess der Bedeutungskonstruktion gesehen. Der sprachliche Input wird visuell, graphematisch, lexikalisch, semantisch und syntaktisch sowie referentiell verarbeitet, sodass ein mentales Modell dieses Inputs entstehen kann (vgl. Berthele 2014: 273). Die Dynamik der Bedeutungskonstruktion vollzieht sich durch die Parallelität der *top-down*- und *bottom-up*-Prozesse sowie durch den Einfluss bzw. die Nutzung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Wissensbeständen (vgl. 272-274). Berthele (vgl. ebd.) zählt das Weltwissen, den Kontext und den Kotext zu den nichtsprachlichen Wissensbeständen und die sprachbezogenen Verstehensstrategien, das Wissen über die Formschemata, z.B. die Satz- bzw. Textstruktur, sowie das mentale Lexikon zu den sprachlichen Wissensbeständen. Gerade in der Lesesituation, in der die Zielsprache noch viele Leerstellen aufweist, was den Wortschatz und die Strukturen angeht, sind die verschiedenen Wissensbestände von großer Bedeutung für den Leseerfolg. Was das mentale Lexikon als einen der Wissensbestände betrifft, betont Berthele seinen multilingualen Charakter. Es wird davon ausgegangen, dass die Wörter im mentalen Lexikon auf unterschiedlichen Ebenen repräsentiert sind: Die abgespeicherten Einträge enthalten die semantischen Informationen, die graphemisch-phonologischen und auch die morphologischen und syntaktischen Informationen in allen bis dahin erlernten Sprachen, natürlich in einem unterschiedlichen, je nach dem erlernten Niveau verfügbaren Umfang.

Mit Blick auf die in der Einleitung dieses Beitrags beschriebene Zielgruppe fasse ich kurz zusammen: Das mentale Lexikon bzw. die Sprachen im mentalen Lexikon einer Person beeinflussen den Leseprozess; bei mehrsprachigen Personen beherbergt das mentale Lexikon mehrere L2. Alle Sprachen im mentalen Lexikon können im Leseprozess aktiviert werden. Aber inwieweit lässt es sich bestimmen, welche dieser Sprachen und wie sie in den Leseprozess in einer L3 einbezogen werden? Wie ist es bei den finnischsprachigen Deutschlernenden, die Englisch- und Schwedischkenntnisse in den Deutschunterricht mitbringen? Diese Konstellation, in der L1 eine nichtindoeuropäische Sprache ist und die beiden L2 sowie die L3 (die Zielsprache) zu der germanischen Sprachenfamilie gehören, ist in Bezug auf das Leseverstehen nicht hinreichend untersucht worden. Zusätzlich zu der ersten Frage, die sich auf die Aktivierung der einzelnen Sprachen bezieht, wäre es auch erkenntnisreich, zu schauen, inwieweit es sich bestimmen lässt, was die Aktivierung der einen oder der anderen oder gleichzeitig mehrerer L2 im mentalen Lexikon beeinflusst.

Mit den Einflussfaktoren des Erlernens einer L3 befassen sich die Modelle zum multiplen Sprachenlernen. Das Faktorenmodell von Hufeisen (z.B. in Allgäuer-Hackl, Brogan, Henning, Hufeisen & Schlabach 2015) benennt beispielsweise neben L1, L2 auch (a) affektive Faktoren, zu denen Motivation, Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse, empfundene Nähe/Distanz zwischen den Sprachen und Einstellungen zählen, (b) kognitive Faktoren, die das Sprachbewusstsein und das metalinguistische Bewusstsein umfassen, und (c) fremdsprachenspezifische Faktoren, die die Bedeutung der Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien betonen. Dieses Modell zeigt, dass die vorher erworbenen Sprachen mit zahlreichen anderen Faktoren auf eine höchst komplexe Weise das Erlernen einer L3 qualitativ beeinflussen. Allerdings kann die Rolle einzelner Faktoren bei Leseverstehensaktivitäten auf Grundlage dieses Modells nicht konkretisiert werden. Interessant ist in jeder Hinsicht die Hervorhebung der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse statt eines von außen, durch formelle Messinstrumente festgesetzten Sprachniveaus und der empfundenen Nähe bzw. Distanz zwischen den Sprachen statt der typologisch festgelegten Sprachenverwandtschaft.

Auch das *Dynamic Model of Multilingualism* von Herdina & Jessner (vgl. bspw. Jessner 2008) ist für die vorliegende Diskussion von Interesse. Die mehrsprachige Kompetenz wird als eine dynamische Interaktion von mehreren Sprachsystemen einer Person verstanden, die in dem sogenannten *M(ultilingualism)*-Faktor resultiert. Die Schlüsselkomponente des M-Faktors ist das metalinguistische Bewusstsein, das als Fähigkeit, mit dem linguistischen und metakognitiven Wissen umzugehen, gesehen wird. Nach diesem Modell ist das metalinguistische Bewusstsein ein wichtiger Einflussfaktor für das mehrsprachige Lernen und Nutzen von Sprachen. Andererseits entscheiden die kommunikativen Bedürfnisse darüber, welche der Sprachen in welcher Situation benutzt werde. Auch beim Leseverstehen kann davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Sprachsysteme der mehrsprachigen Personen miteinander agieren.

Das Rollen-Funktions-Modell (vgl. Hammarberg 2001; Williams & Hammarberg 2009) weist Faktoren aus, die Einfluss auf die Aktivierung der vorher erworbenen Sprachen bei der Produktion in einer neu zu erlernenden Sprache einer mehrsprachigen Lernenden nehmen. Darüber, welche der Sprachen im mentalen Lexikon die Rolle des *default supplier* einnimmt, entscheiden laut diesem Modell folgende Kriterien: typologische Nähe zur Zielsprache und der Status einer Fremdsprache, das Kompetenzniveau sowie die Aktualität des Sprachgebrauchs; des Weiteren können der natürliche Erwerbsmodus im Gegensatz zum formalen Erlernen einer Fremdsprache sowie das Alter der Lernenden und ihre emotionale Einstellung zur L2 entscheidend sein (vgl. Hammarberg 2009: 127-128). Obwohl die typologische Nähe zur Zielsprache in diesem Modell als ein Faktor expliziert worden ist, der die Rolle der vorhandenen Sprachen im mentalen Lexikon bestimmt, äußert sich Hammarberg (2009: 129-130) auch zu der Bedeutung der individuellen Wahrnehmung der

Sprachenverwandschaft: „[...] it is similarity as perceived by the learner that is relevant as a cause of crosslinguistic influence. [...] Perceived similarity is not necessarily the same as the objective similarity between languages that linguists can identify and describe“.

Zu beachten ist jedoch, dass die sprachlichen Ähnlichkeiten zwischen einer L2 und L3 die Sprachrezeption in der L3 anders beeinflussen als die Sprachproduktion in der L3: „The input may contain items which are new to the learner, but recognisable and comprehensible on the basis of crosslinguistic similarities, extra-linguistic knowledge and cues in the context. The basis for comprehension is thus wider than the learner’s current interlanguage“ (Hammarberg 2009: 129; vgl. auch Ringbom 2007: 23-24 zum Unterschied zwischen Transferprozessen in den Bereichen Sprachproduktion und -rezeption).

Das Mehrsprachenverarbeitungsmodell (bspw. Meißner 2003, 2011) dagegen fokussiert das Leseverstehen in einer spezifischen mehrsprachigen Situation. Das Modell nimmt an, dass Lesetexte in einer unbekanntem Sprache mit Hilfe bestimmter Strategien erschlossen werden können, wenn man eine andere Sprache der gleichen Sprachenfamilie als eine Brückensprache nutzt. Im Zusammenhang mit der Interkomprehension, die den Rahmen für die Entstehung des Modells bildet, sagt Meißner (2011: 39): „In order to make use of the numerous advantages of IC [intercomprehension – A.K.], it is necessary for learners to have at their disposal a certain level of procedural competence in at least one idiom that belongs to the same linguistic family as TL [target language – A.K.]“. Darüber, welches Minimalniveau man in der Brückensprache benötigt, damit dieses „certain level of procedural competence“, wie oben zitiert, erreicht ist, gibt es keine empirischen Hinweise bis auf die Aussagen wie „[...] IC only works if the number of opaque schemes doesn’t exceed 30 percent of the whole“ (Meißner ebd.).

Interessant in Bezug auf das Leseverstehen in einer L3 ist die Forschungsarbeit von Peyer, Kayser & Berthele (2010). Sie untersuchten Leseverstehensleistungen französischer und italienischer MuttersprachlerInnen, die Deutsch als L3 oder L4 lernten, um herauszufinden, ob Kenntnisse zusätzlicher Sprachen, vor allem des Englischen, beim Dekodieren der fremdsprachlichen Strukturen in einem Lesetext behilflich sind (vgl. 228). In ihrer Datenerhebung nutzten sie nicht nur Leseverstehensaufgaben und einen Sprachtest, um das Sprachniveau im Deutschen festzustellen, sondern auch Fragebögen zur Selbsteinschätzung der Lesekompetenz im Englischen und anderen Sprachen (vgl. 229-230). Ihre Ergebnisse zeigten: Englischkenntnisse sind eine Hilfe beim Leseverstehen im Deutschen, und es gibt eine signifikante Korrelation zwischen dem selbsteingeschätzten Niveau der Englischkenntnisse und dem Dekodieren der Satzstruktur im Deutschen (vgl. 232). Außerdem stellten die AutorInnen fest, dass die Hilfe am besten genutzt wird, wenn die Lernenden bereits über Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 nach GER verfügen. Anzumerken ist jedoch, dass in dieser Untersuchungssituation Englisch die einzige weitere Sprache der germanischen Sprachenfamilie war, auf die die ProbandInnen zurückgreifen konnten. Etwas anders war die Untersuchungssituation, die zum Rollen-Funktion-Modell (s. weiter oben, Williams & Hammarberg 2009) geführt hatte. Der Probandin, die Schwedisch als ihre L3 erlernte, standen Englisch als ihre L1 und Deutsch als eine ihrer L2 zur Verfügung. Williams & Hammarberg (vgl. 63) erklärten im Zuge der Forschungsergebnisse, dass Englisch nicht die Chance gehabt hatte, die Rolle des *default supplier* einzunehmen, weil es nicht den Status einer Fremdsprache hatte.

Im Rahmen der hier zu untersuchenden Sprachenkonstellation sind das Finnische als L1 beteiligt, darüber hinaus Englisch und Schwedisch als L2 und Deutsch als L3. Beide L2 sind also der L3 typologisch nah und haben den Status einer Fremdsprache. Was entscheidet in einer solchen Sprachensituation darüber, welche L2 beim Texterschließen in der L3 behilflich ist? Das möchte die vorliegende Forschungsarbeit erforschen.

3. Untersuchungsdesign

3.1. Forschungsfragen und Datenerhebung

Wie in den vorherigen Kapiteln bereits ausgeführt, wurden mit Blick auf die ganz besondere Zielgruppe und unter Berücksichtigung einiger Überlegungen zum Leseverstehensprozess unter Zuhilfenahme des mentalen Lexikons die folgenden Forschungsfragen entwickelt:

- 1) Welche der L2 werden in den Leseverstehensprozess in einer L3 einbezogen – und wie, wenn alle beteiligten Sprachen einer Sprachenfamilie angehören?
- 2) Welche Faktoren beeinflussen die Aktivierung der einen oder der anderen oder gleichzeitig mehrerer nah verwandter L2 im mentalen Lexikon beim Leseverstehen in einer L3?

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wurde das folgende Forschungskonzept erarbeitet: Im Rahmen einer Leseverstehensaufgabe soll der Umgang der Deutschlernenden mit den Verstehensquellen bei unbekanntem Stellen untersucht werden. Die Daten, die die Aktivierung der bereits vorhandenen Fremdsprachen in einer solchen Lesesituation aufzeigen, sollen dann mit den Angaben der Lernenden zu diesen Sprachen in Beziehung gesetzt werden. Daraus können Hypothesen zu den Einflussfaktoren bzgl. der Aktivierung nah verwandter Sprachen im mentalen Lexikon abgeleitet werden.

Für die Umsetzung eines solchen Forschungskonzeptes wurde ein zweiteiliges Datenerhebungsverfahren gewählt.

Im ersten Teil wurden mithilfe einer Befragung die Erhebung der Sprachlernerfahrungen, der Einstellungen und der aktuellen Sprachennutzung sowie die Selbsteinschätzung der Sprachenkenntnisse aller bisher gelernten Fremdsprachen sowie die wahrgenommene Nähe zwischen dem Deutschen und anderen Fremdsprachen vorgenommen (vgl. bspw. Comanaru & Dewaele 2015, die sich für interdisziplinäre Zugänge in der Mehrsprachigkeitsforschung einsetzen; sie plädieren z.B. für den Einsatz von Selbstberichten, um die Wahrnehmungen der eigenen Emotionen bei den Lernenden zu erforschen). Als Untersuchungsinstrument wurde dabei ein semi-offener Online-Fragebogen ausgewählt (vgl. hierzu Bortz & Döring 2006 oder Daase, Hinrichs & Settinieri 2014). Er enthielt Fragen zu allen bis dahin gelernten Fremdsprachen mit der Angabe des Zeitraumes, wann bzw. seit wann diese Sprache gelernt worden ist. Die Forschungsteilnehmenden wurden gebeten, anhand der Referenzniveaus im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (vgl. Europarat 2001: Kap. 3.3, Tab. 2) Selbsteinschätzung der Leseverstehenskompetenz in jeder dieser Sprachen (vgl. hierzu auch Peyer et al. 2010: 229-230) vorzunehmen. Des Weiteren beantworteten sie mehrere Fragen mit auf einer Skala vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, um anschließend die gewählten Antworten zu begründen. Diese Fragen bezogen sich auf die Sprachlernerfahrungen und Einstellungen zu den Sprachen sowie zu der aktuellen Nutzung jeder Sprache. Der letzte Fragenbereich betraf die wahrgenommene Nähe zwischen den bisher gelernten Fremdsprachen und dem Deutschen sowie Erfahrungen und Vorgehensweisen beim fremdsprachlichen Leseverstehen. Diesbezüglich sei auf Ringbom (2007: 26) verwiesen, der zwischen wahrgenommener und angenommener Nähe bzw. Ähnlichkeit zwischen den Sprachen unterscheidet:

Transfer as a communication process is the use of perceived and assumed cross-linguistic similarities in L2 comprehension and L2 production. It is natural to perceive similarities across closely-related languages, and they are especially frequently employed in comprehension. [...] Where similarities cannot be perceived, as in production and in comprehension of very distant languages, they are merely assumed.

Während Ringbom typologisch nahe und weit auseinanderliegende Sprachen einander entgegengesetzt, könnte man an dieser Stelle auch davon ausgehen, dass die Angaben, die die Forschungsteilnehmenden hier machen mussten, beide Perspektiven enthielten: sowohl die wahrgenommene als auch die angenommene Nähe zwischen den vorher gelernten Fremdsprachen und dem Deutschen.

Diese Befragung sollte vor der Leseverstehensaufgabe erfolgen, denn erstens konnten anhand der Angaben im Fragebogen die Teilnehmenden für den zweiten Teil so ausgewählt werden, dass die Voraussetzungen möglichst unterschiedlich sind, zweitens war es wichtig, dass die Forschungsteilnehmenden sich nicht durch die Leseverstehensaufgabe in ihrem Antwortverhalten beeinflussen lassen.

In Einzelsitzungen, die den zweiten Teil der Datenerhebung ausmachten, erfolgte die Aufzeichnung der Denkprozesse beim Lösen einer Leseverstehensaufgabe mit dem Ziel, nicht nur zu erfahren, was die Teilnehmenden verstanden haben, sondern und vor allem, wo sie Verstehenshilfen suchen. Da es hier um den Zugang zu introspektiven Daten ging, wurde das Datenerhebungsinstrument in Anlehnung an das Verfahren des Lauten Denkens konzipiert (vgl. Heine 2014 oder Heine & Schramm 2016 zu den Einsatzmöglichkeiten Lauten Denkens in der Forschung sowie bspw. Schramm 2001, Würffel 2006 oder Heine 2010, die das Verfahren des Lauten Denkens in der Erforschung der mentalen Vorgänge bzw. Aktivitäten beim fremdsprachlichen Leseverstehen eingesetzt haben). Während es bei den Lautdenkprotokollen im ursprünglichen Sinne darum geht, die Versuchspersonen zu bitten, „simultan zum Ausführen einer Tätigkeit ihre Gedanken laut auszusprechen“ (Heine 2014: 124) und sie dabei nicht explizit an den Forschenden zu richten (vgl. 126), war es im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit sinnvoll bzw. gegenstandsangemessen, „durch die Verbalisierung gezielt die Konstruktion von gedanklichen Zusammenhängen zu stimulieren“ (ebd.). Die Aufgabe bestand aus drei Teilen. Im ersten Teil handelte es sich um einen Text (Zeitungsmeldung) über den Karneval der Kulturen in Berlin, im zweiten Teil um 15 Einzelsätze, im dritten Teil um 15 einzelne Inhaltswörter, die unterschiedliche Wortarten abdeckten. Eine solche Leseverstehensaufgabe wurde mit der Grundannahme erstellt, dass das Vorhandensein oder das Fehlen verschiedener Wissensbestände, beispielsweise die schrittweise Verringerung des Kontextes, die lexikalische Selektion und den Zugriff auf das mentale Lexikon beeinflussen. Die Aufgabenstellung blieb immer gleich: „Berichte, was du verstehst und was dir jeweils beim Verstehen hilft!“ Mit einer solchen Aufgabenstellung wird die Forschungsteilnehmende natürlich in ihrem situativen Verhalten stark dahingehend gelenkt, bei der Sichtung des Textes oder des Satzes oder des Wortes daran zu denken, inwieweit der entsprechende Ausschnitt ihr bekannt vorkommt oder, wenn nicht, dann, wie sie ihn erschließen könnte. Dafür muss sie dann höchstwahrscheinlich bewusst nach Hilfen in ihrem mentalen Lexikon suchen. Zusätzlich sollten die Forschungsteilnehmenden zum Abschluss des ersten Teils gebeten werden, den Inhalt des Textes zusammenfassend wiederzugeben. Zum Abschluss der Sitzung sollten die Forschungsteilnehmenden retrospektiv darüber reflektieren, was ihnen beim Verstehen geholfen hat. Die einzelnen Teile der Aufgabe waren jeweils auf einem DIN-A4-Blatt abgebildet, um eins nach dem anderen den Forschungsteilnehmenden vorgelegt zu werden.

3.2. Forschungsteilnehmende und Organisation der Untersuchung

Forschungsteilnehmende waren Deutschlernende in den A1-Anfängerkursen am Sprachenzentrum der Universität Helsinki. Die Studierenden wurden ca. in der dritten Semester- und auch Deutschlernwoche in den Deutschkursen von den Forschungsassistentinnen über die Untersuchung informiert und um Teilnahme gebeten. Die Voraussetzungen dafür waren zum einen Finnisch als Muttersprache und zum anderen keine Erfahrungen mit dem Deutschlernen früher in der Schule. Die

Teilnahme an der Untersuchung war somit freiwillig und an die Leistungsbewertung im Kurs nicht gekoppelt. Den an der Untersuchung interessierten Studierenden wurde per E-Mail der Link zu Online-Befragung zugeschickt.

Die Antworten im Fragebogen wurden gesichtet, und es wurden Teilnehmende für den zweiten Teil der Datenerhebung so ausgewählt, dass sie sich in Bezug auf die erhobenen Aspekte nach Möglichkeit unterscheiden. Die Forschungsassistentinnen suchten die Kurse erneut auf und anhand der in der Befragung festgelegten Codes nahmen sie Kontakt zu den ausgewählten Forschungsteilnehmenden auf, vereinbarten Termine für die Einzelsitzungen und führten diese durch. Die Einzelsitzungen fanden ca. eine bis anderthalb Wochen nach der Teilnahme an der Befragung statt. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Forschungsteilnehmenden ca. 24-30 Unterrichtseinheiten des Deutschunterrichts absolviert.

Ein wichtiger Aspekt war die Sprachenwahl für die Datenerhebung. Da sich die Forschungsteilnehmenden ohne sprachliche Barrieren ausdrücken können mussten und die Aktivierung aller ihrer L2 einer der Untersuchungsgegenstände war, mussten alle gelernten Fremdsprachen als Kommunikationssprache im Rahmen der Untersuchung ausgeschlossen werden (vgl. auch Heine 2014: 130-131 zu der Problematik der Sprachenwahl bei mehrsprachigen SprecherInnen). Die Forschungsteilnehmenden gaben ihre Antworten auf Finnisch.

3.3. Datenaufbereitung und -auswertung

Für die weitere Bearbeitung liegen Daten von acht Personen sowohl in schriftlicher als auch in auditiver Form vor. Die Einzelsitzungen, die zwischen 50 und 80 Minuten lang waren und von denen Audioaufnahmen vorliegen, wurden anschließend transkribiert. Die Einzelsitzungen sollten in erster Linie Aufschluss über Verstehensquellen beim Lösen der Aufgabe geben; deswegen wurden nur die verbalen Daten transkribiert, die nonverbalen Daten, bspw. langes Ein- oder Ausatmen, wurden nicht erfasst (vgl. Flick 2009: 380, auch Dittmar 2009: 63 zu Angemessenheit des Transkriptionsverfahrens). Im Transkript wurden lediglich die Wörter kursiv markiert, die von den Teilnehmenden im ansonsten auf Finnisch verlaufenden Gespräch auf Deutsch ausgesprochen wurden. Entweder waren das Teile der deutschsprachigen Texte oder in Einzelfällen Wörter auf Deutsch, die im Leseverstehensprozess herangezogen wurden. Die gleichen Konventionen wurden bei der Übersetzung ins Deutsche beibehalten (vgl. Kursiša 2012: 191-197 zu Datenaufbereitung, wenn sich die Erhebungs- von der Auswertungssprache unterscheidet). Der folgende Auszug zeigt, in welcher Form die Daten absatzweise in beiden Sprachen Finnisch und Deutsch für die Datenauswertung vorlagen:

Die Schuhe die Schuhe sind aus einem sehr teuren Leder tää on vaikee *Schuhe Schuhe* mä en tiää miks mul tulee kenkä mieleen, mut mä en usko et se on kenkä. öö *sind* on olla, se oli sieltä saksantunnilta. *aus einem aus einem* oli taas joku etuliite yhdelle. (joo) *sehr sehr*inkin mä melko sekin, on ollu aikasemmin saksantunnilla tullu, musta se on melko. (joo) *teurem Leder* eiku tää voikin olla kenkä, kun tossa on *Leder* eli se on totta *Lederhose* siis nahkahousun nahka *Leder*. Tämä kenkä on

Die Schuhe die Schuhe sind aus einem sehr teuren Leder das ist schwer *Schuhe Schuhe*, ich weiss nicht, warum mir Schuh in den Sinn kommt, aber ich glaube nicht, dass es Schuh ist. Hmm *sind* ist sein, das ist vom Deutschunterricht. *aus einem aus einem* ist wieder ein Präfix für ein. (ja) *Sehr* auch *sehr* ist ziemlich, das haben wir schon auch im Deutschunterricht gehabt, meiner Meinung nach ist es ziemlich. (ja) *teurem Leder* nein aber dies kann doch Schuh sein, weil hier *Leder* ist, also, das ist bestimmt *Lederhose* Lederhose, Leder, *Leder*. Dieser Schuh ist

Auch ist zu erwähnen, dass in den Transkripten gesprochenes bzw. umgangssprachliches Finnisch verzeichnet, jedoch neutral ins Deutsche übersetzt worden ist.

Die Befragungsergebnisse lagen mit den Online-Fragebögen bereits in schriftlicher Form vor und wurden lediglich in Dateien zusammengefasst und übersetzt. Hierfür galten ähnliche Prinzipien wie bei der Übersetzung von Einzelsitzungsaufnahmen.

3.4. Datenauswertung und Einblick in die Ergebnisse

3.4.1. Kategorienfindung

In Bezug auf die Datenauswertung habe ich ein Verfahren entwickelt, das ich hiermit zur Diskussion stelle. Während in Bezug auf die Aktivierung der vorhandenen Sprachenkenntnisse bei der mündlichen Produktion in einer weiteren Fremdsprache eine Diskussion der Kategorisierung von Daten aus den Lautdenkprotokollen bzw. Sprechausschnitten stattgefunden hat (vgl. bspw. Bono 2011; Lindqvist 2010; Williams & Hammarberg 2009), fehlt eine solche Diskussion bzgl. des rezeptiven Bereichs meines Wissens weitgehend.

Zunächst sollen die Lautdenkprotokolle ausgewertet werden, um dabei Verstehensquellen, darunter auch die vorhandenen L2, die die Teilnehmenden aktiviert haben, zu identifizieren und nachvollziehbar zu machen. Die Datenauswertung zielt

Kursiša, Anta (2017), Zur Aktivierung vorhandener Sprachenkenntnisse beim Leseverstehen in der L3 Deutsch auf dem Anfängerniveau. Datenerhebung und -auswertung anhand eines Fallbeispiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 80-92. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

darauf ab, das Verstehen des Textmaterials in der Leseaufgabe aus der Perspektive der Forschungsteilnehmenden zu rekonstruieren. Dazu werden die Transkripte mehrmals gelesen und die Verstehensquellen im Sinne induktiver Kategorienfindung in den Denkprotokollen herausgearbeitet sowie auf Wörter im Text (Teil I) und in den Sätzen (Teil II) bezogen. Diese Art von Kodierung ist auch ein Ergebnis im Prozess der Kategorienfindung, denn die Transkripte zeigen: Auch wenn es um das Leseverstehen von einem Text bzw. von Einzelsätzen geht, so ist der Ausgangspunkt für das Verstehen aus der Perspektive der Teilnehmenden in der Regel ein Wort bzw. ein Lexem. Sicherlich kann diesbezüglich ein Einfluss der Aufgabenstellung – zu berichten, woher man das Gelesene verstanden hat – nicht ausgeschlossen werden. Mit Bezug auf die Forschungsfragen ist die Priorität bei der Datenauswertung das Einhalten der Perspektive der Forschungsteilnehmenden, was bedeutet, dass eine besondere Vorsicht bei der Interpretation der Aussagen geboten ist. Es geht um das Erschließen der Verstehensquellen, die von den Forschungsteilnehmenden herangezogen werden, wenn das Wissen in der L3 beim Verstehen nicht ausreicht. Das bedeutet auch, dass diejenigen Satz- bzw. Textteile, die von den Forschungsteilnehmenden als bekannt angegeben worden sind, im Rahmen dieser Datenauswertung nicht von vorrangigem Forschungsinteresse sind. Wie eine solche Kodierung vonstattengeht, möchte ich anhand des bereits oben aufgeführten Ausschnitts zeigen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Auszug aus einem Transkript; Kodierung der Verstehensquellen

<p><i>Die Schuhe die Schuhe sind aus einem sehr teuren Leder. Das ist schwer Schuhe Schuhe, ich weiss nicht, warum mir Schuh in den Sinn kommt, aber ich glaube nicht, dass es Schuh ist. Hmm sind ist sein, das ist vom Deutschunterricht. aus einem aus einem einem ist wieder ein Präfix für ein. (ja) Sehr auch sehr ist ziemlich, das haben wir schon auch im Deutschunterricht gehabt, meiner Meinung nach ist es ziemlich. (ja) teurem Leder nein aber dies kann doch Schuh sein, weil hier Leder ist, also, das ist bestimmt Lederhose Lederhose, Leder, Leder. Dieser Schuh ist</i></p>	<p>sind - bekannt aus – MLW*; ein - bekannt sehr – bekannt (auch wenn nicht korrekt) Schuh - Kontext Leder – Deutsch *MLW – metalinguistisches Wissen</p>
--	--

Anhand einiger Anmerkungen zu den Kodierungen in der Tabelle 1 soll der Kodierungsprozess veranschaulicht werden:

- „Schuh“: Die richtige Bedeutung wird sofort genannt, ohne dass dabei eine Verstehensquelle erwähnt wird. Es könnte ein Hinweis darauf sein, dass das deutschsprachige Lexem im mentalen Lexikon der Forschungsteilnehmenden bereits abgespeichert ist. Aus der Sicht der Forschungsteilnehmenden wird das jedoch nicht bestätigt. Für sie bleibt es noch offen, was dieses Wort bedeuten kann. Deswegen wird an dieser Stelle keine Kategorie vergeben.
- „sind“, „einem“, „sehr“: Einige Textstellen sind bzw. erscheinen der Forschungsteilnehmenden bekannt, oft, weil sie bereits in den ersten Unterrichtswochen des Deutschunterrichts behandelt worden seien. Auch wenn der Deutschunterricht erwähnt wird, wird das nicht als eine eigene Kategorie expliziert, denn aus der Perspektive des vorliegenden Forschungsinteresses kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Wissen in der L3 im Verstehensprozess ausreichend ist. Manchmal, wie im Falle von „sehr“, scheint ein Wort bekannt zu sein, die Erläuterung weist aber darauf hin, dass die Forschungsteilnehmende sich dabei eine falsche, auch wenn naheliegende Bedeutung vorstellt. In einer solchen Situation wird unter Berücksichtigung der Zielsetzung bei der Datenauswertung die Perspektive der lesenden Person eingenommen. Es geht hier zunächst darum, die Verstehensquellen nachzuvollziehen.
- „aus“: Manchmal scheint die Bedeutung eines Wortes nicht bekannt zu sein; es wird anhand der Äußerung jedoch ersichtlich, dass das metalinguistische Wissen, wie von Jessner beschrieben, benutzt wird und aus der Perspektive der Forschungsteilnehmenden das Verständnis unterstützt. Die Forschungsteilnehmende benennt nicht die Bedeutung der Präposition, sie benutzt aber das Wissen über die Sprache(n), um an dem Satzverständnis zu arbeiten. In diesem kurzen Ausschnitt wird ein wichtiges Detail nicht sichtbar: Dieser konkrete Fall ist ein Beispiel dafür, dass man bei der Kodierung auch das gesamte Lautdenkprotokoll mitberücksichtigen muss. Die Forschungsteilnehmende verwendet nämlich in Bezug auf die Präpositionen durchgehend den Begriff „Präfix“ und zeigt an anderen Stellen, dass sie sich auf das Wissen über die Wortart „Präposition“ stützt.
- „Leder“: Die Bedeutung von diesem Wort erschließt die Forschungsteilnehmende, weil sie das Wort als Teil eines ihr bekannten Kompositums erkennt. Im Unterschied zu „sind“, „einem“ und „sehr“ wird hier eindeutig eine Verstehensquelle genannt, und es wird klar, dass die Forschungsteilnehmende das Wort „Leder“ nicht gekannt hat, dafür aber ein Kompositum, das dieses Wort enthält, in ihrem mentalen Lexikon aktivieren konnte. Es wird nicht ersichtlich, ob sie das Kompositum im Deutschunterricht gelernt hatte oder ob Weltwissen (z.B. Informationen über das Oktoberfest) hier eine Rolle gespielt hat.
- „Schuh“: Während die Forschungsteilnehmende bei der ersten Begegnung mit dem Wort über die Bedeutung nicht sicher ist, kommt sie durch ein anderes erschlossenes Wort darauf zurück und nimmt jetzt an, dass sie die richtige Bedeutung kennt. An diesem Wort zeigt sich auch die Herausforderung, die erhaltenen Daten zu interpretieren. Das Wort „Schuh“ ist von der Forschungsteilnehmerin sofort richtig erschlossen worden, also erfolgt die Aktivierung des mentalen Lexikons auch unbewusst. Es gibt in Bezug auf dieses Wort eine Verstehensquelle, die man beim Lesen des Transkripts nicht nachvollziehen kann, und dementsprechend kann diese Verstehensquelle auch nicht kategorisiert

werden. Sicher ist, dass das Wort erst durch den Satzkontext aus der Sicht der Forschungsteilnehmenden als erschlossen bzw. verstanden gilt.

3.4.2. Datenauswertung und -interpretation: Ein Fallbeispiel

Ein Fallbeispiel soll nun den Auswertungsprozess und den Ergebnisgewinn bzw. -interpretation im Detail illustrieren. Anhand der Auswertung der Daten von einer Forschungsteilnehmenden konnten folgende Kategorien als Verstehensquellen bestimmt werden: Schwedisch, Englisch, Finnisch, Französisch, Kontext, metalinguistisches Wissen (MLW), Weltwissen. Darüber hinaus gab es Textteile, die bekannt waren, jedoch oder gerade deswegen keine Information über die Verstehensquellen möglich waren. Im Anschluss an die Kategorisierung der Verstehensquellen anhand des Lautdenkprotokolls dieser Forschungsteilnehmenden habe ich die Verstehensquellen im Textmaterial aus den ersten zwei Teilen der Leseverstehensaufgabe visualisiert (s. Abb. 1 und 2).

Dabei zeigen die Abbildungen, dass die Rekonstruktion auf zwei Ebenen stattfand: Einerseits wurden die unterschiedlichen Verstehensquellen teils farblich, teils graphisch aufgezeigt: Ich wählte türkis für Schwedisch, rot für Englisch, grün für Finnisch und gelb für Französisch; des Weiteren wurden die Textteile, die durch die Verstehensquelle Kontext gekennzeichnet waren, kursiv gesetzt, metalinguistisches Wissen durch Unterstreichung und Weltwissen durch Schatten markiert (**Schwedisch** – **Englisch** – **Finnisch** – **Französisch** – *Kontext* – MLW – **Weltwissen**). Andererseits wurden die Textstellen, die bekannt waren bzw. erschlossen wurden, fett markiert, im Unterschied zu den Textstellen, die nicht bekannt waren bzw. auch unter Einsatz der Verstehensquellen nicht erschlossen wurden. Des Weiteren sind als durchgestrichen diejenigen Textstellen markiert, für die die Forschungsteilnehmende eine eindeutig falsche Bedeutung lieferte.

Hervorzuheben ist, dass diese Art von Abbildung einen ersten Versuch darstellt, die Verstehensleistung aus der Sicht der Forschungsteilnehmenden visuell abzubilden. Womöglich ist das nur ein Zwischenschritt im Prozess der Datenauswertung. Es kann durchaus sein, dass es durch die Auswertung aller Fälle zu Modifizierung der Kategorien kommt. Einige problematische Aspekte sollen an dieser Stelle offengelegt werden: So ist in der Kategorie Kontext grundsätzlich auch Kotext mit aufgeführt, allerdings mit der Einschränkung, dass die Verstehensquelle dadurch semantischer Art ist. Auch muss erwähnt werden, dass Text und Satz natürlich als zwei unterschiedliche Ebenen, vor allem in Bezug auf den Kontextbegriff zu verstehen sind; gleichzeitig fällt im vorgestellten Fallbeispiel auf, dass das Erschließungsverhalten im Teil I und im Teil II ähnlich bleibt, was eher auf die Anwendung individueller text- und satzübergreifender Verstehensstrategien hindeuten kann. Eine weitere, nicht immer eindeutig abgrenzbare Kategorie ist MLW bzw. metalinguistisches Wissen. Sicherlich könnte an einigen Stellen auch vom Kotext die Rede sein. Ich habe mich für die Kategorie MLW entschieden, wenn die Forschungsteilnehmende die Form oder die Funktion statt die Bedeutung im Fokus hatte, z.B. Wortarten oder Satzglieder benannt oder über die Endungen nachgedacht hat, was zeigte, dass sie bewusst ihr morphologisches oder syntaktisches Wissen einsetzte. Oft wurde der Einsatz des metalinguistischen Bewusstseins auf eine Form bezogen, um daraus auf die Satzstruktur zu schließen. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die Artikel eine Sonderstellung in diesem Fallbeispiel einnehmen. An den Stellen, an denen sie als erschlossen bzw. bekannt markiert sind, sind sie von der Forschungsteilnehmenden explizit benannt worden. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sie die Artikel kennt. Es gibt aber genauso Stellen, wo die Artikel als nicht erschlossen bzw. nicht bekannt markiert sind. Das sind die Stellen, an denen die Artikel in ihrem Lautdenkprotokoll nicht vorkommen. Man kann annehmen, dass sie die Artikel als bedeutungslos überspringt, also diese als redundant bzw. überflüssig wahrnimmt und nicht weiter beachtet (vgl. dazu Ringbom 2011). Genau lässt sich das aber nicht nachvollziehen.

Legende: **Schwedisch** – **Englisch** – **Finnisch** – **Französisch** – **Kontext** – **MLW** – **Weltwissen**
 [A] = Aussprache des Wortes in Anlehnung an das Aussprachemuster im Schwedischen
 Bedeutung bekannt/erschlossen – Bedeutung nicht bekannt/nicht erschlossen – **Falscher Freund bzw. die erschlossene Bedeutung ist falsch**

Karneval der Kulturen

Berlin - Seit **1996** feiert **Berlin jedes Jahr am** Pflingstwochenende den **Karneval der Kulturen**: **Vier Tage lang finden auf dem Straßenfest mehr als 100 Konzerte und 300 Performances**, **zahlreiche Partys** und **auch ein Kinderprogramm** statt. Es **gibt Kunsthandwerk [A] und Kulinarisches** aus aller Welt. **Höhepunkt des Karnevals der Kulturen ist der Straßenumzug am** Pflingstsonntag **mit** rund **4.700 Teilnehmern** aus **80 Nationen [A]**. **Die Karawane startet mittags am Hermannplatz** und **zieht stundenlang** durch **Kreuzberg** und angrenzende **Bezirke**. **Die teilnehmenden Gruppen repräsentieren die kulturelle** Vielfalt Berlins und **beeindrucken mit ihren traditionellen Kostümen** und **einstudierten rituellen Tänzen**. **Die originellsten und fantasievollsten** Auftritte **und Kostüme werden** von einer **Jury prämiert**. / **prämiert**.
Rund eine Million Menschen besuchen den **Karneval der Kulturen jedes Jahr** und **machen das Straßenfest** damit zu **einem** der **größten Open-Air-Events** in Berlin.

Abb. 1: Rekonstruktion der Verstehensquellen in der Leseverstehensaufgabe, Teil I

Legende: **Schwedisch** – **Englisch** – **Finnisch** – **Französisch** – **Kontext** – **MLW** – **Weltwissen**
 [A] = Aussprache des Wortes in Anlehnung an das Aussprachemuster im Schwedischen
 Bedeutung bekannt/erschlossen – Bedeutung nicht bekannt/nicht erschlossen – **Falscher Freund bzw. die erschlossene Bedeutung ist falsch**

- 1 **Haie** haben **Dinosaurier** überlebt.
- 2 **Ihre Haarfarbe** ist **braun**.
- 3 **Nicht überall** auf der Welt bekommt man **sauberes** Trinkwasser.
- 4 **Viele Vogelarten** **verschwinden** von der Erde.
- 5 Johann **hat Fieber** und **Halschmerzen**.
- 6 Etwas **mehr Salz** in der **Suppe wäre besser**.
- 7 Zur **Demonstration [A]** kamen **fast tausend Menschen**.
- 8 **Das Glas** ist **halbvoll**.
- 9 **Die Frau schwimmt sehr schnell**.
- 10 **In diesem Buch** ist **Teil 2 spannender als Teil 1**.
- 11 Die **Schuhe** sind aus einem sehr teuren **Leder**.
- 12 **Am Wochenende** gab es einen **starken Sturm in der Ostsee**.
- 13 **Helmut Schmidt war ein großer Staatsmann**.
- 14 **Eine Woche lang hatten wir jeden Tag Sonnenschein und blauen Himmel**.
- 15 „*Warten auf Godot*“ ist **das beste Theaterstück in dieser Saison**.

Abb. 2: Rekonstruktion der Verstehensquellen in der Leseverstehensaufgabe, Teil II

Auch wenn grundsätzlich die Aktivierung von *allen* Sprachen im mentalen Lexikon von Interesse ist, sollen im Rahmen dieses Beitrags nur die germanischen Sprachen Englisch und Schwedisch betrachtet werden. Deswegen werden im nächsten Schritt nur die Rückgriffe auf die Sprachen Englisch und Schwedisch als Verstehensquellen, auch in Kombination mit anderen Kategorien, expliziert. Dabei ist es zweitrangig, ob die entsprechenden Text- bzw. Satzstellen erschlossen worden sind oder nicht. Es geht an dieser Stelle um die Perspektive der Lernenden, wenn sie bei ihrem Versuch, etwas Unbekanntes zu erschließen, Unterstützung in ihrem mentalen Lexikon sucht.

Für Schwedisch gilt:

- 1) Es ist die alleinige Verstehensquelle: **Tage, Höhepunkt, mit, mittags, Menschen, verschwinden, Mehr, tausend Menschen, Glas, starken, spannender, Himmel, Theaterstück, Rund, schnell**
- 2) Es ist die alleinige Verstehensquelle für einen Teil eines Kompositums: **Kunst-, -farbe, Vogel-, Ost-, Hals-**
- 3) Es wird als Verstehensquelle mit dem metalinguistischen Wissen kombiniert: **finden, gibt, sehr**
- 4) Es wird als Verstehensquelle mit dem Kontext kombiniert: *fast*

Für Englisch gilt:

- 1) Es ist die alleinige Verstehensquelle: **Gruppen, traditionellen, Kostümen, Tänzten, Open-Air-Events, braun, überall, halbvoll, schwimmt, In diesem, Sturm, Staatsmann, blauen, Sonnenschein, lang, in dieser, Leder**
- 2) Es ist die alleinige Verstehensquelle für einen Teil eines Kompositums: **Haar-, -see, -lang**
- 3) Es ist die alleinige Verstehensquelle für ein Präfix: über-
- 4) Es wird als Verstehensquelle mit dem metalinguistischen Wissen kombiniert: **repräsentieren, originellsten, das beste, Partys, fantasievollsten**
- 5) Es wird als Verstehensquelle mit dem metalinguistischen Wissen und dem Kontext kombiniert: **Schuhe, Teilnehmern**
- 6) Es wird als Verstehensquelle mit Finnisch (in dieser Reihenfolge genannt) kombiniert: **Performances, Suppe**
- 7) Es wird als Verstehensquelle mit Französisch (in dieser Reihenfolge genannt) kombiniert: **Saison**
- 8) Weltwissen wird mit Englisch (in dieser Reihenfolge genannt) kombiniert: **besser**

Darüber hinaus sind Schwedisch und Englisch untereinander oder mit anderen Kategorien kombiniert worden:

- 1) Schwedisch und Englisch (in dieser Reihenfolge genannt): **lang, Fieber**
- 2) Schwedisch, Englisch und metalinguistisches Wissen: **war**
- 3) Englisch und Schwedisch (in dieser Reihenfolge genannt): **Buch**
- 4) Englisch und Schwedisch und metalinguistisches Wissen: **startet**
- 5) Englisch und Schwedisch und Kontext: **mehr als**
- 6) Das Wort ist nach dem Aussprachemuster des Schwedischen ausgesprochen worden, die Bedeutung wurde jedoch im Englischen gesucht: **Kunsth Handwerk [A], Nationen [A], Demonstration [A]**

Diese Ergebnisse lassen auf Folgendes schlussfolgern: Die Forschungsteilnehmende aktiviert beim Leseverstehen im Deutschen die Sprachen Schwedisch und Englisch in etwa gleichem Umfang. Dabei werden beide Sprachen auch in Bezug auf einzelne Lexeme aktiviert. Beide Sprachen werden auch in Kombination mit dem metalinguistischen Wissen als Verstehensquelle eingesetzt. Während die Forschungsteilnehmende einmal den Versuch unternimmt, Schwedisch auch in Kombination mit dem Kontext zu nutzen, kombiniert sie Englisch mit dem metalinguistischen Wissen und dem Kontext. Im Unterschied zu Schwedisch wird Englisch auch in Kombination mit Finnisch, Französisch und dem Weltwissen benutzt. Darüber hinaus werden einige Wörter mit Hilfe von beiden Sprachen, auch in Kombination mit dem metalinguistischen Wissen und mit dem Kontext erschlossen. Eine besondere Art von Kombination von beiden Sprachen entsteht, indem die Forschungsteilnehmende ein Wort nach dem Aussprachemuster der schwedischen Sprache ausspricht und damit anscheinend auch in der auditiven Repräsentation des Wortes eine Möglichkeit der Bedeutungserschließung sieht, dann jedoch das Englische hinzuzieht, um sich endgültig auf eine Wortbedeutung festzulegen.

Mit Bezug auf die erste Forschungsfrage und auch die besondere Zielgruppe, bei der das besondere Forschungsinteresse die Fremdsprachen Englisch und Schwedisch betrifft, lässt sich sagen, dass anhand der Lautdenkprotokolle einsehbar ist, dass die Sprachen im mentalen Lexikon einer Lernenden beim Leseverstehen aktiviert werden, sowohl einzeln als auch in Kombination mit anderen Verstehensquellen. In dem vorliegenden Fall ist wahrzunehmen, dass das Englische variationsreicher mit anderen Verstehensquellen kombiniert wird, als dies beim Schwedischen der Fall ist.

Diese Daten sagen allerdings noch nichts über die Einflussfaktoren für die Aktivierung der einzelnen Sprachen aus. Hierfür sollen nun die Ergebnisse aus dem ersten Teil der Datenerhebung hinzugezogen werden. Es sei daran erinnert, dass die Forschungsteilnehmende diese Informationen vor der Leseverstehensaufgabe gegeben hat.

Für die Forschungsteilnehmende ist Deutsch ihre fünfte Fremdsprache. Davor hat sie – in dieser Reihenfolge – Französisch, Englisch, Schwedisch und Italienisch gelernt. Ihre Leseverstehenskompetenz schätzt sie anhand der Kann-Beschreibungen im GER folgendermaßen ein: Französisch – C1, Englisch – C2, Schwedisch – B1, Italienisch – B1. Alle weiteren Daten aus der Befragung sollen nun für die Sprachen Englisch und Schwedisch betrachtet werden, um sie dann zu den Daten aus der Leseverstehensausgabe in Bezug zu setzen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass diese Daten teilweise nicht nur die Wahrnehmung, sondern die erinnerte Wahrnehmung bzw. die heutige Sicht auf den Prozess des Sprachenlernens abbilden; dabei geht es um einen Prozess, der zwischen sechs und neun Jahre bis zum Zeitpunkt der Befragung gedauert und zu einem nicht unerheblichen Teil in Form des Schulunterrichts stattgefunden hat (s. Tab. 2).

Tab. 2: Angaben der Forschungsteilnehmenden im Teil I der Datenerhebung

	Englisch	Schwedisch
Status des Faches	Pflichtfach	Pflichtfach
Bedeutung der Sprache	Sehr wichtig	Sehr wichtig
Lernerfahrungen	Sehr leicht zu lernen; Englischlernen hat sehr gut gefallen	Manchmal leicht, manchmal nicht so leicht zu lernen; Schwedischlernen hat gut gefallen
Aktueller Sprachgebrauch	Täglich	Ziemlich selten
Wahrgenommene Nähe zu Deutsch	Wenig Ähnlichkeit	Sehr ähnlich

Mit der englischen Sprache werden ausschließlich positive Emotionen verbunden. In der Erinnerung der Forschungsteilnehmenden ist der Englischunterricht zunächst in der Unterstufe spielerisch und kreativ, später viel mehr auf

die Entwicklung des Sprechens und Schreibens fokussiert gewesen. Durch Fernsehserien und Filme sei die Sprache bereits im Vorschulalter präsent gewesen. Dass sie das Sprachlernen als so leicht empfunden hat, habe damit zu tun, dass die Sprache auch im Alltag so präsent ist. Sie empfindet Englisch als angenehm und logisch, die Aussprache sei leicht. Neben dem Unterricht hat sie die Sprache im (nicht englischsprachigen) Ausland verwendet, ebenso in Finnland sehr oft auf der Straße Fragen auf Englisch beantwortet oder Englisch in der Kommunikation mit AustauschschülerInnen gebraucht. Sehr stark vertritt sie die Meinung, dass es unmöglich sei, ohne Englisch zu leben. Auch einen Teil des Studiums absolviert sie nur in englischer Sprache, und sie habe festgestellt, dass Studienliteratur zu einigen Themen nur in englischer Sprache (und nicht auf Finnisch) verfügbar sei. Sie benutzt die Sprache auch täglich in der Freizeit.

Auch Aussagen über Schwedisch sind positiv belegt. Im Unterricht habe das Grammatik- und Wortschatzlernen dominiert. Auch wenn sich die Sprache nach Französisch und Englisch etwas „anders“ angefühlt habe, habe die Forschungsteilnehmende schnell einen Zugang zum Aufbau der Sprache und zu den Strukturen gefunden. Als „hat sich gut angefühlt“ werden die Entwicklung des eigenen Sprachkönnens und der Eindruck, viel gelernt zu haben, bezeichnet. Die Forschungsteilnehmende äußert eine gewisse Zufriedenheit, dass sie Schwedisch gut gelernt habe, auch Fernsehserien und Radiosendungen gesehen und gehört habe und somit über eine hohe Verstehenskompetenz verfüge. Sie sei aber etwas neidisch auf die Finnlandschweden, weil ihre Schwedischkenntnisse nicht so gut sind, wie sie es sich wünscht. Sie ist der Meinung, dass Finnen Schwedisch können müssen. Dass sie so selten Schwedisch benutzt, bedauert die Studentin und meint, dass sich leider solche Situationen nicht ergeben, wo sie ihre Schwedischkenntnisse aktiver einsetzen könnte.

Englisch scheint der Forschungsteilnehmenden zufolge nicht sehr viele Ähnlichkeiten mit dem Deutschen zu haben, vielleicht seien einzelne Wörter ähnlich. Dagegen ähnele Schwedisch dem Deutschen am meisten, es gebe viele nicht nur ähnliche, sondern gleiche Wörter, ebenso auch Satzstrukturen.

Beim Lesen in einer Fremdsprache achtet die Forschungsteilnehmende auf die Wortklassen und bezieht dieses Wissen immer mit ein, z.B., wenn sie die Bedeutung eines Verbs verstehe, helfe es bei der Suche des Objektes. Sie ist der Meinung, dass einzelne nicht verstandene Wörter das Verstehen des Satzes nicht stören. Sie könne gut damit umgehen, nicht alles sofort im Text verstanden zu haben. Außerdem erkennt sie während des Ausfüllens von diesem Fragebogen, dass sie wohl ähnlich mit Lesetexten in allen Fremdsprachen umgehe und dass sie andere Sprachen in das Nachdenken über den Textinhalt einbeziehe.

Bezieht man die Ergebnisse der Leseverstehensaufgabe und den Selbstbericht aufeinander, kann man meines Erachtens einige Schlussfolgerungen bzgl. des Einflusses auf die Aktivierung der Sprachen ziehen. Zu diesem frühen Zeitpunkt in dem Datenauswertungsprozess scheint es allerdings angebracht, die Schlussfolgerungen in Form von Fragen aufzustellen:

- Wird Englisch vielfältiger bzw. variationsreicher eingesetzt, weil es auf einem höheren Niveau beherrscht wird?
- Wird Englisch vielfältiger bzw. variationsreicher eingesetzt, weil es aktuell täglich verwendet wird?
- Auch wenn Schwedisch auf einem niedrigeren Kompetenzniveau beherrscht wird, wird es in etwa genauso intensiv wie Englisch als Verstehensquelle verwendet, weil beide Sprachen Deutsch und Schwedisch als sehr ähnlich wahrgenommen werden?
- Auch wenn Schwedisch aktuell ziemlich selten verwendet wird, wird es in etwa genauso intensiv wie Englisch als Brückensprache verwendet, weil beide Sprachen Deutsch und Schwedisch als sehr ähnlich wahrgenommen werden?
- Hat die wahrgenommene Nähe zwischen Deutsch und Schwedisch einen Einfluss darauf, dass einige Wörter nach dem schwedischen Aussprachemuster ausgesprochen werden?
- Kann die variationsreiche Aktivierung der im mentalen Lexikon vorhandenen Sprachen, auch in Kombinationen mit anderen Verstehensquellen auf die bereits ausgebildete und bewusst wahrgenommene Lesestrategie zurückgeführt werden?

Darüber hinaus kann erwähnt werden, dass sich die Angaben der Forschungsteilnehmenden in Bezug auf den Einsatz des metalinguistischen Wissens beim Lesen in der Fremdsprache, ebenso auf das Einbeziehen aller anderen Sprachen in den Verstehensprozess durch ihr Vorgehen bei der Leseverstehensaufgabe bestätigt haben. Anhand dieses Fallbeispiels sind jedoch keine Aussagen darüber möglich, inwieweit die Einstellung zu einzelnen Sprachen deren Aktivierung im Leseverstehensprozess beeinflusst hat, da die Forschungsteilnehmende eine äußerst positive und damit ähnliche Einstellung zu beiden Sprachen aufweist. Dies ist aber nicht in allen Fällen so.

4. Ausblick

Dieser Beitrag hat einen Einblick in ein Forschungsprojekt gegeben, das auf ein besseres Verständnis der Aktivierung von typologisch ähnlichen Fremdsprachen beim Leseverstehen in einer L3 abzielt. Es ist ein Forschungsdesign gewählt worden, das sich dieser Fragestellung anhand von Einzelfällen explorativ-interpretativ und durch die Triangulation der Daten nähert (vgl. bspw. Flick 2008 oder Schröder-Lenzen 2010 zu Strategien der Triangulation). Auf die Art und Weise, wie in diesem Beitrag geschildert, sollen nun Daten von allen Forschungsteilnehmenden ausgewertet werden. Wieviel Potenzial für Interpretation solche Daten haben, kann schon alleine mit der Visualisierung der Verstehensquellen im Text von drei Forschungsteilnehmenden illustriert werden (s. Abb. 3):

<p>Karneval der Kulturen</p> <p>Berlin - Seit 1996 feiert Berlin jedes Jahr am Pfingstweekende den Karneval der Kulturen: Vier Tage lang finden auf dem Straßenfest mehr als 100 Konzerte und 300 Performances, zahlreiche Partys und auch ein Kinderprogramm statt. Es gibt Kunsthandwerk [A] und kulinarisches aus aller Welt.</p> <p>Höhepunkt des Karnevals der Kulturen ist der Straßenumzug am Pfingstsonntag mit rund 4.700 Teilnehmern aus 80 Nationen [A]. Die Karawane startet mittags am Hermannplatz und zieht stundenlang durch Kreuzberg und angrenzende Bezirke. Die teilnehmenden Gruppen repräsentieren die kulturelle Vielfalt Berlins und beeindruckt mit ihren traditionellen Kostümen und einstudierten rituellen Tänzen. Die originalsten und fantasievollsten Auftritte und Kostüme werden von einer Jury prämiert/prämiiert.</p> <p>Rund eine Million Menschen besuchen den Karneval der Kulturen jedes Jahr und machen das Straßenfest damit zu einem der größten Open-Air-Events in Berlin.</p>	<p>Karneval der Kulturen</p> <p>Berlin - Seit 1996 feiert Berlin jedes Jahr am Pfingstweekende den Karneval der Kulturen: Vier Tage lang finden auf dem Straßenfest mehr als 100 Konzerte und 300 Performances, zahlreiche Partys und auch ein Kinderprogramm statt. Es gibt Kunsthandwerk und kulinarisches aus aller Welt.</p> <p>Höhepunkt des Karnevals der Kulturen ist der Straßenumzug am Pfingstsonntag mit rund 4.700 Teilnehmern aus 80 Nationen. Die Karawane startet mittags am Hermannplatz und zieht stundenlang durch Kreuzberg und angrenzende Bezirke. Die teilnehmenden Gruppen repräsentieren die kulturelle Vielfalt Berlins und beeindruckt mit ihren traditionellen Kostümen und einstudierten rituellen Tänzen. Die originalsten und fantasievollsten Auftritte und Kostüme werden von einer Jury prämiert.</p> <p>Rund eine Million Menschen besuchen den Karneval der Kulturen jedes Jahr und machen das Straßenfest damit zu einem der größten Open-Air-Events in Berlin.</p>	<p>Karneval der Kulturen</p> <p>Berlin - Seit 1996 feiert Berlin jedes Jahr am Pfingstweekende den Karneval der Kulturen: Vier Tage lang finden auf dem Straßenfest mehr als 100 Konzerte und 300 Performances, zahlreiche Partys und auch ein Kinderprogramm statt. Es gibt Kunsthandwerk und kulinarisches aus aller Welt.</p> <p>Höhepunkt des Karnevals der Kulturen ist der Straßenumzug am Pfingstsonntag mit rund 4.700 Teilnehmern aus 80 Nationen. Die Karawane startet mittags am Hermannplatz und zieht stundenlang durch Kreuzberg und angrenzende Bezirke. Die teilnehmenden Gruppen [A] repräsentieren die kulturelle Vielfalt Berlins und beeindruckt mit ihren traditionellen Kostümen und einstudierten rituellen Tänzen. Die originalsten und fantasievollsten Auftritte und Kostüme werden von einer Jury prämiert.</p> <p>Rund eine Million Menschen besuchen den Karneval der Kulturen jedes Jahr und machen das Straßenfest damit zu einem der größten Open-Air-Events in Berlin.</p>
--	--	--

Abb. 3: Visualisierung der Verstehensquellen im Teil I der Leseaufgabe von drei Forschungsteilnehmenden

In der Abbildung ist die Textausrichtung mit Absicht so gewählt, dass man, ohne sich auf die Einzelheiten zu konzentrieren, die Unterschiede in den Markierungen zwischen den drei Texten wahrnehmen kann. Die Suche nach Antworten auf die Forschungsfragen ist darin begründet, dass es einen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen in der Leseverstehensaufgabe und den Angaben der Forschungsteilnehmenden in der vorausgegangenen Befragung gibt. Nachdem die Triangulation der Daten auf der Ebene der Einzelfälle erfolgt ist, sollen in einem darauffolgenden Schritt die Einzelfälle aufeinander bezogen werden.

Die Datensammlung folgt somit dem Prinzip der sogenannten theoretischen Sättigung (vgl. bspw. Glaser & Strauss 2005), das eher in der qualitativen Sozialforschung benutzt wird als in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. Darunter wird eine Vorgehensweise verstanden, so lange weitere Einzelfälle in eine Untersuchung einzubeziehen, bis keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden, um die Aussagekraft bspw. einer Erkenntnis weiter modifizieren zu können (vgl. 61). Ich beziehe mich auf dieses Prinzip, denn ich gehe davon aus, dass die Gegenüberstellung mehrerer unterschiedlicher Einzelfälle Tendenzen aufzeigen kann, sowohl in Bezug auf die Aktivierung des vorhandenen sprachlichen Wissens beim Lesen in einer L3 als auch in Bezug auf die Faktoren, die dies beeinflussen.

Literatur:

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (2015), Zur Einführung: PlurCur - schulische Gesamtsprachencurricula, ihre spracherwerbtheoretische Verortung, ihre Struktur und ihre Ziele. In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Hufeisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hrsg.), *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 5-15.
- Berthele, Raphael (2007), Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.), *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag, 15-26.
- Berthele, Raphael (2014), Leseprozessmodell. In: Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.), *EuroComGerm – Die Sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. 2., völlig erneuerte Auflage. Aachen: Shaker Verlag, 269-283.
- Bono, Mariana (2011), Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition In: Dewaele, Jean-Marc & De Angelis, Gessica (Hrsg.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol: Multilingual Matters, 25-53.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Comanaru, Ruxandra-S. & Dewaele, Jean-Marc (2015), A bright future for interdisciplinary multilingualism research. *International Journal of Multilingualism* 12: 4, 404-418. DOI: 10.1080/14790718.2015.1071016.

- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014), Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 103-119.
- Dittmar, Norbert (2009), *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Flick, Uwe (2008), *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2009), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2005), *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
- Hammarberg, Björn (2001), Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psychological Perspectives*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters, 21-41.
- Hammarberg Björn (2009), The factor 'perceived crosslinguistic similarity' in third language production: How does it work? In: Hammarberg, Björn (Hrsg.), *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 127-153.
- Heine, Lena (2014), Introspektion. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 123-133.
- Heine, Lena & Schramm, Karen (2016), Introspektion. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 173-181.
- Heine, Lena (2010), *Problem Solving in a Foreign Language: A Study in Content and Language Integrated Learning*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Jessner, Ulrike (2008), A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal* 92: 2, 270-283. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x.
- Kursiša, Anta (2012), *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lindqvist, Christina (2010), Inter- and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48: 2-3, 131-157.
- Lutjeharms, Madeline (2007), Processing levels in foreign-language reading. In: Thije, Jan D. ten & Zeevaert, Ludger (Hrsg.), *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies and Didactic Concepts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 265-284.
- Meißner, Franz-Joseph (2003), Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.), *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache - Tagungsdokumentation 2003. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema „Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache“, 27.-29. Juni 2003, Universität Kassel*. Kassel: kassel university press, 23-41.
- Meißner, Franz-Joseph (2011), Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy. In: De Florio-Hansen, Ines (Hrsg.), *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity*. Kassel: kassel university press, 37-58.
- [OSF] Official Statistics of Finland (o.J.), *Subject choices of students*. Helsinki: Statistics Finland [Online unter http://www.stat.fi/til/ava/index_en.html. 19.04.2017].
- 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. DOI: 10.1080/14790711003599443.
- Ringbom, Håkan (2007), *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ringbom, Håkan (2011), Perceived redundancy or cross-linguistic influence? What L3 learners' material can tell us about the causes of errors. In: De Angelis, Gessica & Dewaele, Jean-Marc (Hrsg.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 19-24.
- Schramm, Karen (2001), *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Lesevorgang als mentales Handeln*. Münster [u.a.]: Waxmann.
-
- Kursiša, Anta (2017), Zur Aktivierung vorhandener Sprachenkenntnisse beim Leseverstehen in der L3 Deutsch auf dem Anfängerniveau. Datenerhebung und -auswertung anhand eines Fallbeispiels. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 80-92. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Schründer-Lenzen, Agi (2010), Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag, 149-158.
- [Sukol] Suomen kieltenopettajien liitto ry [Der finnische Fremdsprachenlehrerverband] (o.J.), [Online unter http://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastoja_sukolin_jasenille.2163.news. 27.04.2017].
- [Vipunen] Education Statistics Finland (o.J.), *Languages and other subject choices* [Online unter <https://vipunen.fi/en-gb/general-upper-secondary-education>. 27.04.2017].
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (2009), Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In: Hammarberg, Björn (Hrsg.), *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 28-73.
- Würffel, Nicola (2006), *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Gunter Narr.