

Claudia Schlaak

Textkomplexität und Textverstehen: Perspektiven von Lernenden mit vielfältigen Sprachbiographien

Abstract: Reading plays a very important role in life; texts are omnipresent in our world. Reading in a foreign language is to be understood as a complex process that encompasses various dimensions, because the knowledge of the language on the one hand and a certain kind of world knowledge on the other are needed to be able to understand foreign-language texts. The aim of this article is to show what exactly foreign-language learners currently classify as difficult or complex in texts in foreign languages and what strategies they use to simplify the comprehension process. Of particular interest in this regard are attitudes towards text complexity and text comprehension of learners with different language biographies. Based on an empirical survey in the form of a questionnaire study in which 197 students participated, the challenges in the process of text comprehension and the students' perception of dimensions of text complexity are taken into account and will be analysed.

1 Einleitung

2018 stellte die Lesekompetenz den Schwerpunktuntersuchungsbereich der international vergleichenden PISA-Studie dar. Sie ist „für eine Vielzahl menschlicher Handlungen unabdingbar, ob es nun darum geht, Anleitungen zu befolgen, die Hintergründe eines Ereignisses zu klären oder darum, mit anderen zu kommunizieren, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen“ (OECD & wbv 2019: 17). Lesen, und hier vor allem das Verstehen von Inhalten, nimmt im Leben eine sehr wichtige Rolle ein, Texte sind in unserer Welt omnipräsent.

Daher haben das Lesen und die Arbeit mit (literarischen) Texten, ob Romane, Kurzgeschichten, Prosa oder Liedtexte etc., im schulischen Fremdsprachenunterricht vom Anfangsunterricht bis zum Leistungskurs ebenfalls einen hohen Stellenwert. Häufig werden diese Texte im Fremdsprachenunterricht dafür genutzt, sprachliche Mittel der neu zu erlernenden Fremdsprache zu erarbeiten, Inhalte der Kultur zu vermitteln und Fremdsprachenlernende im Sinne der Kompetenzorientierung durch die Textarbeit darauf vorzubereiten,

kommunikative Situationen zu bewältigen. Wenn man an die zahlreichen Übungen und Aufgaben zur Erarbeitung sprachlicher Mittel zu Texten oder an die kreativen Methoden denkt, die für die textproduktionsorientierte Arbeit im Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden, zeigt sich aber auch, dass Texte immer mehr zu ‚Trainingsgeräten‘ (vgl. hierzu u. a. Nünning & Surkamp 2010: 64; Schlaak 2017: 80) degradiert werden und in der heutigen Schulpraxis vor allem der kreativ-methodische und produktionsorientierte Umgang mit Texten thematisiert wird (vgl. hierzu u. a. Schrader 1995; Caspari 1994; 2000; 2005; Hinz 2003; Haberkern 2005; Nieweler 2013 oder Koch 2017). Der von einem Autor geschaffene Text tritt in seiner Bedeutung und Würdigung in den Hintergrund und wird immer seltener um seiner selbst willen im Unterricht behandelt (vgl. Caspari 2005: 15). Die ‚Zerstückelung‘, ‚Deformierung‘ und ‚Umgestaltung‘ von Texten, vor allem bei literarischen Texten, wird daher als ‚didaktische Spielerei‘ kritisiert (Koch, Schlaak & Thiele 2020: 5; Schlaak 2017: 79). Darüber hinaus geht damit auch eine Limitierung der Auswahl der Texte einher, denn es steht stets ihre sprachliche Passfähigkeit im Verhältnis zu den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden im Vordergrund. Hinzu kommt, dass bei der Textarbeit im Unterricht meist „träge[s] Wissen“ in Form von reproduzierbaren Kenntnissen über den Text, die innerhalb des Unterrichts von Bedeutung sind, nicht jedoch für die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule“ (Nünning & Surkamp 2010: 63) vermittelt wird, jedoch kaum relevante Kenntnisse erarbeitet werden.

Im Hinblick auf die Lesekompetenz erscheinen Lernenden Texte in einer ‚fremden‘ Sprache allein schon deshalb als komplex und schwierig, da sie neben dem neuen bzw. zu Teilen noch nicht erworbenen Sprachwissen häufig auch kulturell-kodierte Aspekte, also neues Weltwissen, erwerben müssen und damit eine weitere für Fremdsprachenlernende unbekannte Dimension des Textverstehens hinzukommt. Fremdsprachenlehrende müssen daher aus unterschiedlichen Gründen – z. B. Auswahl aufgrund des Sprachniveaus, der Lerner- oder Gegenstandsorientierung, Aktualität, Länge des Textes etc. – sehr genau überlegen, welche Texte ausgewählt werden, damit die Lernenden in den jeweiligen Situationen nicht überfordert werden. Zudem müssen sie Fremdsprachenlernenden u. a. Strategien und deren Anwendung vermitteln, damit sie die (vermeintlich) komplexen Texte lernen zu entschlüsseln.

Aber woran liegt es eigentlich genau, dass fremdsprachliche Texte von den Lernenden häufig als komplex und schwierig eingestuft werden? Ist es vor allem das fehlende Sprach- oder das fehlende Weltwissen? Und welche Gründe für die Komplexität fremdsprachlicher Texte werden von den Lernenden in diesen beiden Bereichen insbesondere erwähnt? Auch wenn sich seit Jahren zahlreiche Forscher:innen der Linguistik, Literaturwissenschaft und der Didaktik,

Lehrende und Expert:innen anderer Wissenschaftsfelder mit diesen Fragen beschäftigen, behalten sie gleichwohl bis heute ihre Dringlichkeit, allein vor dem Hintergrund einer Betrachtung der PISA-Ergebnisse von 2018 (vgl. hierzu ausgewählte Ergebnisse in Kapitel 2.3 und OECD & wbv 2019).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es aufzuzeigen, was genau Fremdsprachenlernende bei Texten in der Fremdsprache aktuell als schwierig bzw. komplex einstufen und welche Strategien sie nutzen, um fremde bzw. in einer fremden Sprache geschriebene Texte für sich im Verstehensprozess zu vereinfachen. Von besonderem Interesse sind im vorliegenden Beitrag dabei Einstellungen zu Textkomplexität und Textverstehen von Lernenden mit unterschiedlichen Sprachbiographien, denn vor dem Hintergrund der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt innerhalb von Lerngruppen, der Bedeutung von unterschiedlichen Sprachkenntnissen in einer globalisierten und stark vernetzten Welt, der bildungspolitischen Anerkennung von Heterogenität, etwa durch die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems, in dem auch mehrsprachige Potenziale verstärkt gewürdigt werden, stellt sich bis heute die Frage, ob Fremdsprachenlernende mit unterschiedlichen (Sprach-)Potenzialen Texte grundsätzlich als schwierig einstufen und ähnliche Einstellungen vorweisen bzw. ob mit verschiedener Sprachbiografie auch Textkomplexität und Textverstehensprozesse anders betrachtet werden. Auf Basis einer empirischen Erhebung in Form einer Fragebogenstudie, an der 197 Schüler:innen teilgenommen haben, sollen die Herausforderungen im Prozess des Textverstehens betrachtet und die Dimensionen der Textkomplexität in der Wahrnehmung von Schüler:innen analysiert werden. Bevor die Studie selbst und die gewonnenen Erkenntnisse im dritten Kapitel vorgestellt werden, sollen zunächst im zweiten Kapitel Grundlagen zur Textarbeit im Fremdsprachenunterricht unter Berücksichtigung von Sprachpotenzialen erarbeitet werden. Auf die Darstellung grundlegender linguistischer Theorien zur Textkomplexität und die Klärung von Grundlagentermini wie Text wird verzichtet, da hierbei den Ausführungen im vorliegenden Band in den Beiträgen von Katharina Dziuk Lameira und Angela Schrott gefolgt wird.

2 Sprachpotenziale und ihre Bedeutung für die Textarbeit

2.1 Potenzialorientierung im Fremdsprachenunterricht

„Durch die zunehmende soziokulturelle Heterogenität von Lernergruppen und gesellschaftlichen Kontexten“ (Blell & Leitzke-Ungerer 2011: 154) ist im Fremdsprachenunterricht festzustellen, dass Lernende zunehmend sehr unterschiedliche (Sprach-)Potenziale mitbringen, die bei der Vermittlung der Fremdsprache beachtet werden müssen. Es geht dabei nicht darum, Lernende danach zu kategorisieren, welche Defizite sie mitbringen, sondern im Gegenteil darauf einzugehen, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten – ganz im Sinne der Kompetenzorientierung – bzw. welches sprachliche Vermögen sie mitbringen. Die Fremdsprachenlehrkraft achtet bei der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts darauf, die Stärken, also die Potenziale, der Schüler:innen zu berücksichtigen.

Vielfältige individuelle Lernervariablen bzw. biologische, kognitive, soziokulturelle und sozioaffektive Faktoren sowie Familiensprachen und vorgelernte Sprachen (vgl. hierzu u. a. Reimanns (2016: 119) Abbildung zu Lernervariablen beim Fremdsprachenlernen) verlangen also einen individualisierten Lernprozess bzw. die Individualisierung des Lernens. Ein individualisierter Ansatz ist dahingehend zu verstehen, „dass alle Lernenden die nötigen Freiräume für den Erwerb der nötigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen erhalten“ (Hoffmann 2017: 20). Zur Gestaltung eines individualisierten Fremdsprachenunterrichts zählt also die „Einbindung der mehrsprachigen Kompetenzen, die in jedem Klassenzimmer existieren“ (Plötner & Schlaak 2017: 42) neben Familien-/Herkunftssprachen (also als zweite L1 Sprache) auch vorgelernte Fremdsprachen (ab L2) und die Schulsprache Deutsch (meist L1).

Da Fremdsprachen, also in der Regel im Fremdsprachenunterricht, vor allem über den Zugang zu Texten erfasst werden und die Textarbeit einen großen Raum beim Fremdsprachenlernen einnimmt, da fast alle Informationen über die Sprache und Kultur über Texte zugänglich gemacht werden, ist kritisch anzuführen, dass im Fremdsprachenunterricht

„nur selten systematisch Strategien und Verfahren mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und Vorwissen aus anderen Fremdsprachen oder den in einem Klassenraum existierenden Muttersprachen genutzt [werden]“ (Plötner & Schlaak 2017: 43)

obwohl in verschiedenen Studien (u. a. Swain et al. 1990; Cenoz 2003 oder Rauch, Jurecka & Hesse 2010) nachgewiesen werden konnte, dass mit dem Erwerb weiterer Sprachen Lernende auch in der Lage sind, Kompetenzen aus vor-

gelernten Sprachen für den Erwerb weiterer Sprachen nutzen zu können. Auch Rauch, Jurecka & Hesse (2010: 79) führen an, dass

Lerner einer zweiten Sprache [...] bspw. die in der ersten Sprache bereits erworbene Dekodierfähigkeit [nutzen,] um in der zweiten Sprache Gehörtes und Geschriebenes zu dekodieren.¹

2.2 Text- und Medienformate im auf (Sprach-)Potenziale ausgerichteten Fremdsprachenunterricht

Nach den bildungspolitischen bzw. curricularen Vorgaben beinhaltet die Text- und Medienkompetenz „das Verstehen und Deuten von kontinuierlichen und diskontinuierlichen – auch audio- und audiovisuellen – Texten in ihren Bezügen und Voraussetzungen“ (*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* 2014: 20). Durch die Arbeit mit Texten kann daher sowohl eine Arbeit an sprachlichen Mitteln zum Aufbau der Sprachkenntnisse in der Fremdsprache als auch inhaltliches Lernen bezogen auf die fremde Kultur ermöglicht werden. Meißner führte bereits 2001 an, dass „die Komposition von Textarrangements und Dossierkonstruktionen einen wichtigen Zugang zur Erfahrung mit Mehrkulturalität“ (Meißner 2001: 125) liefern. Durch die Implementierung und den Vergleich verschiedener Text- und Medienformate im Fremdsprachenunterricht wird den Lernenden vermittelt, dass bestimmte Textsorten in verschiedenen Sprachen generell gleich oder zumindest sehr ähnlich aufgebaut sind. Indem die Sprachpotenziale und ihr Wissen über ihnen bereits bekannte Text- und Medienformate, etwa aus anderen Sprachen, berücksichtigt werden, erschließen sich Lernenden Inhalte und Bedeutungen in fremden Sprachen besser, wie bereits 1990 Swain et al. nachweisen konnten, indem sie feststellten, dass die Lesekompetenz in der Herkunftssprache sich auch positiv auf den L3-Erwerb auswirken kann.

Bürgel erläutert in diesem Kontext, dass

nicht nur der Einsatz von Lesetechniken bzw. -strategien, sondern auch das Wissen über Textarten bzw. -typen zu den wichtigen Komponenten der [mehrsprachigen] Lesekompetenz zählen. (Bürgel 2012: 116)

¹ In der Regel trifft dies vor allem bei Sprachvergleichen für Sprachen zu, die typologisch ähnlich sind. Es gibt jedoch auch Studien, die aufzeigen, dass sich Sprachvergleiche bei nicht typologisch verwandten Sprachen positiv auf den Fremdspracherwerb auswirken (vgl. u. a. Gabriel, Grünke & Schlaak 2022; Gabriel, Grünke & Schlaak 2023).

Anhand von Zeitungstexten (z. B. Kommentare, Nachrichten, Bericht etc.) zeigt Bürgel (2012) beispielsweise auf, welche Gemeinsamkeiten zwischen Texten der gleichen Textart bzw. des gleichen Texttyps bestehen. In seinem Praxisbeispiel machen sich die Lernenden durch die Gegenüberstellung von je einem Bericht in englischer und in spanischer Sprache die Makrostruktur und damit auch die texttypologischen Bausteine sowie die Binnenstruktur bewusst und erschließen sich darüber zumindest in Ansätzen den Inhalt. Hierdurch werden Lernende „zu einer größeren Autonomie im Umgang mit authentischen Texten [...] befähig[t]“ (Bürgel 2012: 115). Es geht dabei unter Berücksichtigung der Sprachpotenziale der Lernenden um die Entwicklung einer „sprachübergreifende[n] Lesekompetenz“ (Bürgel 2012: 117). In zahlreichen weiteren Beispielen wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf ähnliche didaktisch-methodische Ansätze abgezielt: Bereits 2001 entwickelte Leupold Materialien, bei denen durch den Vergleich verschiedener Texte aus unterschiedlichen Sprachen die Schüler:innen gemeinsame, und zum Teil auch unterschiedliche, inhaltliche Textelemente erkennen sollen, indem sie auf ihr Potenzial, also das Wissen vorgelesener oder Familien-/Herkunftssprachen, zurückgreifen. Beim Vergleich stilistischer Elemente von lyrischen Texten (*Herbst-Werbung* von Fuchs, *To autumn* von Keats, *Diario autunnale* von Pacoli und *Automne malade* von Apollinaire), die alle das Thema Herbst aufgreifen, erschließen sich die Lernenden durch das Aufdecken von sprachlichen Gemeinsamkeiten etwa im Bereich des Wortschatzes durch die Gegenüberstellung des Textaufbaus bzw. der Textstruktur etc. den wesentlichen Inhalt der poetischen Texte. Darüber hinaus können sie auch persönliche Erfahrungen einbringen, da die verschiedenen Gedichte verschiedene Perspektiven bezogen auf den Herbst beinhalten und unterschiedliche Emotionen ausdrücken. Auch aus der psycholinguistischen Perspektive wird betont, dass

das Textverstehen, ein kognitiver Prozess ist, bei dem das relevante Weltwissen und die kommunikative Situation nicht übergangen werden dürfen. (Strohner 2006: 190)

Lernende bringen auch aufgrund ihrer unterschiedlichen Sprachbiografien unterschiedliches Weltwissen mit, dass sie beispielsweise bei der Entschlüsselung neuer fremdsprachlicher Texte nutzen können.

Beim Aufgreifen von Text- und Medienformaten in einem auf (Sprach-)Potenzialen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht geht es demnach darum, sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich zwischen der zu erlernenden Fremdsprache (L2, L3 oder weitere) und den Strukturen aus der L1, vorgelesenen Fremdsprachen (bei Erwerb einer L3 oder weitere) oder weiteren Familien-/Herkunftssprachen (weitere L1) und auch Weltwissen aus anderen bereits bekannten Sprach- und Kulturkreisen zu erarbeiten. Hierbei ist zu beachten, dass die

traditionelle strikte Trennung des (muttersprachlichen) Deutsch- und übrigen Sprachunterrichts [...] nicht zuletzt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Lerner vollständig außer Acht [lässt] und [...] so auf wertvolle lernerseitige Ressourcen [verzichtet]. (Reissner 2012: 185)

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird dieser Ansatz durchaus erfolgreich angewandt. So konnten verschiedene Studien (u. a. Johnsen 1981; Droop & Verhoeven 1998; Alfaki & Siddiek 2013 oder Yousef, Karimi & Janfeshan 2014) beweisen, dass ein positiver Effekt des kulturellen Wissens auf Textverstehen bei Texten, die dieses Wissen beinhalten bzw. aus demselben Hintergrund stammen, vorhanden ist. Man kann also davon ausgehen, dass Lernende mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen unterschiedliche Zugänge zu Texten haben. Im Kontext der Untersuchung von Textkomplexität und Textverstehen stellt sich daher die Frage, ob und inwiefern Lernende mit unterschiedlichen Sprachbiografien, also aufgrund verschiedener Sprachpotenziale und Sprachlernerfahrungen, in ihrer entsprechenden Einstellung Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen.

2.3 Lese- und Textkompetenz bei Fremdsprachenlernenden

Bei den Auswertungen der PISA-Daten von 2018 wurde erneut deutlich, dass viele Länder Lernenden nicht „ermöglichen, Spitzenleistungen zu erzielen und ihr Potenzial zu entfalten“ (OECD & wbv 2019: 4). Bei den Lesekompetenzanforderungen wurde zudem festgestellt, dass sich diese gewandelt haben, da etwa durch den technischen Fortschritt und die Digitalisierung das Lesen und der Informationsaustausch sich verändert haben und es hierdurch zu neuen Herausforderungen gekommen ist. Beispielsweise ist

„in den OECD-Ländern weniger als ein Zehntel der Schülerinnen und Schüler in der Lage [...], anhand von impliziten Hinweisen in Bezug auf Inhalt oder Informationsquelle zwischen Tatsachen und Meinungen zu unterscheiden“. (OECD & wbv 2019: 3)

Auch wenn immerhin

77% der Schülerinnen und Schüler im Bereich Leseverstehen mindestens Kompetenzstufe 2 [erreichten ...], zumindest die Hauptaussage eines mittellangen Textes erfassen, expliziten, z. T. aber auch komplexen Kriterien entsprechende Informationen finden und nach ausdrücklicher Anweisung über die Funktion und die Form von Texten reflektieren (OECD & wbv 2019: 17)

zeigt sich doch, dass hinsichtlich der Lesekompetenz große Herausforderungen bestehen, weil die Lernenden bedeutende Defizite aufweisen. Zu betonen bleibt

schließlich, dass die hier dargestellten Ergebnisse auf Deutsch, und damit die L1 der meisten Schüler:innen, zutreffen. Berücksichtigt man zudem, dass

„die Schülerinnen und Schüler weniger zum Vergnügen [...] lesen“ und „Romane, Zeitschriften und Zeitungen nur [...] lesen, wenn sie müssen“ (OECD & wbv 2019: 37)

stellt sich die Frage, wie Fremdsprachenlernende das Lesen und die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht tatsächlich im genannten Kompetenzprofil der PISA-Anforderungen effektiv beherrschen und beurteilen. Eine zusätzliche Herausforderung in einer spät gelernten Fremdsprache ist, dass die Komplexität der Texte, insbesondere literarischer Texte, die sprachlichen Kompetenzen der Schüler:innen häufig übersteigt (Tesch 2020: 257), was von Lehrenden bewusst in Kauf genommen wird, um das Niveau schnell zu steigern.

Individuelle Sprachlernbiografien können dabei mitentscheidend sein, ob etwa literarische Texte bzw. das Verstehen von Texten von Lernenden als problematisch im Sinne von zu schwierig eingestuft werden. Die Textkompetenz beinhaltet nämlich unterschiedliche Dimensionen, so ist u. a. das Erkennen von Textmerkmalen von Bedeutung wie auch das Integrieren von Welt- und Sachkenntnissen (vgl. hierzu Tesch 2020: 259–260). Somit könnten Lernende begünstigt sein, wenn sie in diesen verschiedenen Bereichen Vorkenntnisse mitbringen bzw. sprachliche Potenziale haben, auf die sie zurückgreifen können. Auch aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive erscheint dies nachvollziehbar, da hier Leseverstehen, als das Verstehen von Texten, als ein komplexer Prozess verstanden wird, bei dem u. a. auf linguistische Teilkompetenzen wie etwa die lexikalische oder semantische Kompetenz und auf verschiedene Strategien beim Lese- und Textverstehen zurückgegriffen wird (u. a. Christmann 2006; Foschi Albert 2012: 26).

Durch diese Kompetenzen können Informationen aus dem Text entnommen und verarbeitet werden. Das heißt wiederum, wie es auch im mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz vertreten wird, dass Lernende mit unterschiedlichen Sprachpotenzialen (sei es durch eine weitere Herkunftssprache oder vorgelebte Fremdsprachen) Vorteile beim Textverstehen haben können, da sie aus den verschiedenen linguistischen Kategorien Kenntnisse einbringen können. Dies muss allerdings vorsorglich relativiert werden: Auch wenn sowohl die Sprachwissens- wie auch die Weltwissenskomponente beim Leseverstehen eine durchaus entscheidende Rolle spielen können (Meireles 2006: 301), nimmt das sprachliche Wissen, und hier vor allem der Wortschatz, beim Verstehensprozess eines fremdsprachlichen Texts und bei dessen erstem Erfassen doch einen noch darüber hinausgehenden Stellenwert ein. Meireles (2006: 304) ist der Meinung, dass für einen fremdsprachlichen Leser die größte Herausforderung darin besteht,

sich einen angemessenen, differenzierten und reichen Wortschatz anzueignen, damit er die vom Verfasser intendierte Botschaft schnell und effizient verstehen kann.

Meireles (2006: 300) führt darüber hinaus an, dass die „allgemeinen Bedingungen des Leseverstehens [...] identisch für das Lesen in der Mutter- wie in einer Fremdsprache [sind]“. Vor diesem Hintergrund, dass der kognitive Lesevorgang sowohl für Muttersprachler:innen und Fremdsprachenlernende in ähnlicher Weise, wenn auch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, abläuft (Foschi Albert 2012: 26), stellt sich wiederum die Frage, ob Lernende mit unterschiedlichen Sprachpotenzialen und Sprachlernerfahrungen demnach die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht, das heißt Textkomplexität und Textverstehen, ähnlich beurteilen bzw. in welchen Bereichen Unterschiede auftreten.

3 Empirische Untersuchung

3.1 Grundlegende Hinweise zur Untersuchung

Im Rahmen einer schriftlichen Fragebogenstudie mit Französischlernenden in Berlin wurden 197 Schüler:innen befragt; die Lernenden gehörten den Klassenstufen 6 sowie 8 bis 11 an. Alle 197 Fragebögen wurden in der vorliegenden Studie berücksichtigt, fehlende Werte wurden bei der Auswertung paarweise ausgeschlossen.

Der für die Studie eigens entwickelte Fragebogen bestand aus vier Teilen, wobei der erste das allgemeine Interesse hinsichtlich des Lesens behandelte und grundlegende Informationen zum Lesen in der Freizeit sowie zu Aspekten der Lesemotivation erfasste. Im zweiten Teil folgten Fragen zum Lesen fremdsprachlicher Texte: Schwerpunkte stellten hier Fragen zu Unterstützungsangeboten/Hilfen wie z. B. Vokabelhilfen oder Bildern dar, die die Proband:innen benötigen, um fremdsprachliche Texte zu entschlüsseln. Im dritten Teil ging es um das Textverstehen. Durch die Fragen soll erfasst werden, welche Strategien beim Lesen genutzt werden, um fremdsprachliche Texte zu verstehen, aber auch auf welche vorgelesenen Sprachen Lernende dabei zurückgreifen. Schließlich ging es im vierten Teil um die Textkomplexität. Die Proband:innen sollten erläutern, welche Merkmale an Texten in der Fremdsprache, aber auch bei deutschen Texten, als schwierig empfunden werden, wobei konkrete Texte bei der Erhebung nicht aufgeführt wurden.

Beim Fragebogen wurden offene (z. B. „Welche Aspekte beeinflussen deine Lesemotivation am meisten – sowohl positiv als auch negativ?“) und geschlossene Fragen (z. B. „Welche Textsorten liest du gerne?“) und entsprechende Antwortmöglichkeiten kombiniert. Die Untersuchung liefert daher einerseits qualitative Er-

gebnisse, da den Befragten durch die offenen Fragen eine große Bandbreite an Antwortmöglichkeiten und Formulierungsfreiheit zugestanden wurden. Andererseits wurden auch Fragen mit festen Antwortkategorien (z. B. Skalen von – 2 bis + 2) gestellt, um unmittelbar quantitativ vergleichbare Ergebnisse zu erhalten. Die Antworten bei den offenen Fragen wurden zudem bei der Auswertung codiert, so dass auch hier quantitative Berechnungen möglich wurden. Bei den Codierungen der Antworten auf die offenen Fragen wurde so gut wie kein Interpretationsspielraum zugelassen, da sehr kleinteilig und textnah codiert wurde. Hierdurch kommt es zu einer großen Anzahl an Codes. Bei der Darstellung der Ergebnisse im nachfolgenden Kapitel wurde daher darauf verzichtet, Antworten, die nicht von mindestens fünf Prozent der Lernenden einer Gruppe genannt wurden, abzubilden. Die Antworten wurden allerdings jeweils einer begrenzten Zahl von Kategorien zugeordnet.

Der Fragebogen wurde über Kontakte zu Lehrkräften in verschiedenen Klassen verteilt – alle Schüler:innen einer Klassengemeinschaft haben die Fragebögen jeweils im Rahmen eines vorgegebenen maximalen Zeitfensters von 15 Minuten im Unterricht ausgefüllt. Dabei sollten die Fremdsprachenlehrkräfte jeweils explizit darauf hinweisen, dass die Lernenden bei Fragen zu Texten beim L3-Erwerb an Texte denken sollten, die sie konkret im Unterricht behandelt hatten. Die empirische Erhebung erfolgte Ende 2020 vor Ort an den Schulen im Präsenzunterricht unter Pandemie-Bedingungen. Vor der Untersuchung wurde der Fragebogen fünf Lehrkräften vorab ausgehändigt, um die Fragen auf Verständlichkeit zu überprüfen. Stellenweise erfolgten aufgrund dessen noch Überarbeitungen des Fragebogens. So wurde beispielsweise überwiegend die Charakterisierung „schwer“ statt „komplex“ oder „schwierig“ verwendet, wie etwa bei der Frage „Was findest du an Texten in der Fremdsprache (ob auf Englisch oder auf Französisch/Spanisch)² schwer?“, da drei der Lehrkräfte zurückmeldeten, dass der Begriff Komplexität vor allem für jüngere Befragte zu abstrakt sei und umgangssprachlich von „schweren Texten“ gesprochen werde.

Die Auswertungen der Fragebögen erfolgten mit der Statistiksoftware SPSS (Version 23). Dazu wurden unabhängige t-Tests mit einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0.05$ und ein Test zur Überprüfung der Varianzhomogenität durchgeführt. Hierbei wurden unterschiedliche unabhängige Gruppen miteinander verglichen. Da der Beitrag vor allem darauf abzielt, zu untersuchen, ob und inwiefern unter-

2 Der Fragebogen wurde sowohl an Lernende mit L3-Erwerb Französisch als auch an Lernende mit L3-Erwerb Spanisch verteilt. Aufgrund der unterschiedlichen Befragungssituationen, Rückmeldungen durch Lehrkräfte und Lerngruppenkonstellationen werden in dem vorliegenden Beitrag lediglich die Ergebnisse der 197 Proband:innen mit L3 Französisch vorgestellt.

schiedliche Sprachpotenziale bzw. Sprachlernerfahrungen Einstellungen zu Textkomplexität und Textverstehen fremdsprachlicher Texte beeinflussen, werden im vorliegenden Beitrag die Ergebnisse folgender sechs Gruppen in drei Auswertungen gegenübergestellt: Gruppenvergleich 1: Lernende mit vorgelernten Fremdsprachen (also mit L1 + L2 bzw. L1 + L2 + L3) und Lernende mit vorgelernten Fremdsprachen und Herkunftssprachen (2 x L1 + L2 bzw. 2 x L1 + L2 + L3), die zu Hause gesprochen werden. Gruppenvergleich 2: Lernende mit einem guten Schuljahr Erfahrung (also Niveau A1) beim Erwerb der zweiten Fremdsprache und Lernende mit mindestens zwei Schuljahren Erfahrung (als Niveau A2 oder höher) beim Erwerb der zweiten Fremdsprache. Gruppenvergleich 3: Lernende mit einer zweiten Fremdsprache neben dem Englischen (L1 + L2 + L3 bzw. 2 x L1 + L2 + L3) und Lernende mit ausschließlich Englisch als Schulfremdsprache (also ausschließlich L1/2xL1 und L2, kein L3).³

Die in den Abbildungen dargestellten Ergebnisse beinhalten entweder den errechneten Mittelwert einer Antwortkategorie innerhalb einer Gruppe oder die aufgeführten Werte entsprechen dem prozentualen Anteil der Schüler:innen einer Gruppe, die die entsprechende Kategorie genannt haben.

3.2 Ergebnisse der Befragung

Fremdsprachenlernende mit ausschließlich vorgelernten Sprachen sowie vorgelernten Sprachen und Herkunftssprachen (= Gruppenvergleich 1) meinen jeweils mehrheitlich, dass Texte auf Französisch im Vergleich zu Texten auf Englisch sehr schwer seien (Mittelwert 0,63, Standardabweichung 1,131 und 0,52, Standardabweichung 1,335), viele unbekannte Wörter beinhalten würden (Mittelwert 0,51, Standardabweichung 1,126 und 0,3, Standardabweichung 1,205) und sie stufen auch die französische Syntax als komplex ein (Mittelwert 0,25, Standardabweichung ,959 und 0,27, Standardabweichung ,918). Die Lernenden beider Gruppen versuchen französische Texte inhaltlich zu erfassen, indem sie diese wortwörtlich auf Deutsch (oder in eine andere Sprache) übersetzen (Mittelwert 0,72, Standardabweichung 1,093 und 0,61, Standardabweichung 1,003). Die Mittelwerte liegen bei allen Antwortkategorien zwischen 0,25 und 0,72 auf einer Skala von – 2 bis + 2, wobei negative Werte eine Verneinung der Aussage und positive Werte eine Bestätigung der Aussage zum Ausdruck bringen. Auch

³ Da nur eine kleine Kohorte von Lernenden, die ausschließlich Englisch lernen, befragt werden konnte (Anzahl = 18) und dafür auch stellenweise die Fragen beim Fragebogen geändert werden mussten, werden die Ergebnisse dieser beiden Gruppen nur in ausgewählten Fällen dargestellt.

wenn zwischen beiden Gruppen, d. h. den Lernenden mit vorgelesenen Sprachen und den Schüler:innen mit vorgelesenen Sprachen und Herkunftssprachen, kleinere Unterschiede vorhanden sind – so stufen Befragte mit ausschließlich vorgelesenen Fremdsprachen Texte auf Französisch im Vergleich zu Texten auf Englisch als schwieriger ein als im Vergleich Französischlernende, die noch eine weitere Herkunftssprache sprechen –, treten doch im Gesamtbild keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen auf.

Im Vergleich hierzu ergeben sich bei Lernenden, die geringe Sprachlernerfahrungen aufweisen und Französisch als zweite Fremdsprache erst seit einem Schuljahr lernen, deutliche Unterschiede zu Lernenden, die Französisch als weitere Fremdsprache neben dem Englischen seit mehr als 2 Jahren lernen (= Gruppenvergleich 2). Wie in Abb. 1 zu sehen ist, stufen fortgeschrittene Lernende Texte und damit verbunden auch lexikalische und syntaktische Strukturen grundsätzlich als schwieriger ein. Die Ergebnisse der Gruppen zu den Antwortkategorien „Texte auf Franz. sind im Vergleich zu Texten auf Englisch sehr schwer“ ($t(137,95) = -4.324$, $p < .001$), „Bei franz. Texten ist die Syntax immer sehr schwer“ ($t(155,453) = -4.010$, $p < .001$) und „Ich kenne viele Wörter nicht, wenn ich einen franz. Text lese“ ($t(165) = -3.087$, $p < .01$) zeigen signifikante Unterschiede:

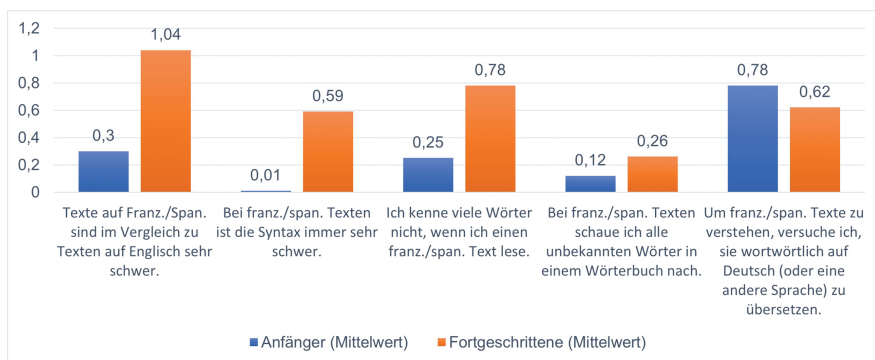


Abb. 1: Vergleich Mittelwerte von Anfängern und Fortgeschrittenen der zweiten Fremdsprache Französisch (Gruppenvergleich 2).

Mit steigendem Niveau in der Zielsprache und damit auch der Befassung mit komplexeren Texten werden demnach von fortgeschrittenen Lernenden Texte in der Fremdsprache Französisch als schwieriger bewertet. Sprachlernerfahrungen scheinen damit keine positive Wirkung auf eine Reduzierung der wahrgenommenen Komplexität von Texten zu haben, auch wenn fortgeschrittene Lernende

durch die längere Praxiserfahrung zumindest ein größeres Sprachpotenzial bzw. längere Sprachlernerfahrungen aufweisen sollten.

Bei der Frage „Was findest du an Texten in der Fremdsprache (ob auf Englisch oder auf Französisch/Spanisch) schwer?“, bei der die Lernenden frei antworten konnten, benennen fortgeschrittene Lernende wie aber auch Lernanfänger:innen einer zweiten Fremdsprache (= Gruppenvergleich 2), dass vor allem sprachliche Merkmale als schwierig empfunden werden. Jeweils mehr als ein Drittel in beiden Gruppen führen „unbekannte Wörter/Vokabeln“ als Hauptproblem an (Anfänger 41,8 Prozent, Fortgeschrittene 34,0 Prozent). Diese Kategorie wird auch von Schüler:innen mit zwei Fremdsprachen (38,0 Prozent) oder einer Fremdsprache (27,8 Prozent) (= Gruppenvergleich 3) sowie von Befragten mit vorgelesenen Sprachen (36,4 Prozent) oder vorgelesenen Fremdsprachen und einer Herkunftssprache (38,6 Prozent) (= Gruppenvergleich 1) am häufigsten genannt.

Darüber hinaus besteht die Tendenz, dass Lernende mit umfangreicheren Sprachpotenzialen oder Sprachlernerfahrungen (= Gruppenvergleiche 1 und 2) insbesondere Aspekte des Sprachmaterials, also die Arbeit mit sprachlichen Mitteln, als schwieriger einstufen, wie in der Abb. 2 beispielhaft bei der Gegenüberstellung von Schüler:innen mit vorgelesenen Sprachen und Lernenden mit vorgelesenen Sprachen und Herkunftssprachen (= Gruppenvergleich 1) zu sehen ist.

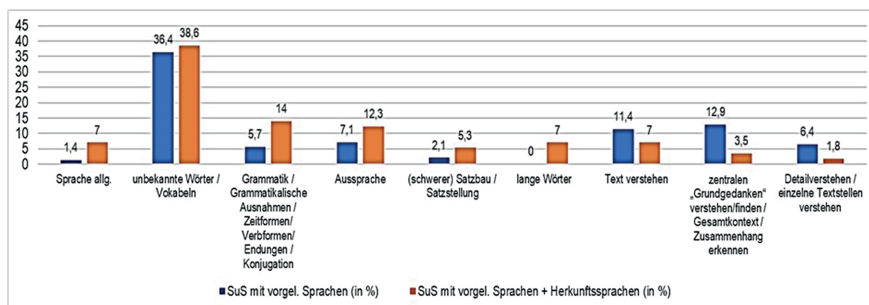


Abb. 2: Vergleich der Prozentangaben von Lernenden mit vorgelesenen Sprachen und mit vorgelesenen Sprachen + Herkunftssprachen (= Gruppenvergleich 1) auf die Frage „Was findest du an Texten in der Fremdsprache (ob auf Englisch oder auf Französisch/Spanisch) schwer?“.

Bei Textverstehensprozessen bzw. der Entwicklung eines Verständnisses von zentralen Aussagen oder Detailverstehen wechselt die Tendenz jedoch dahingehend, dass vor allem Lernende mit geringeren Sprachpotenzialen (also ohne Herkunftssprachen) vermehrt das Problem benennen, dass es schwer fällt, Texte generell, den zentralen Grundgedanken oder auch einzelne Textstellen zu verstehen. Bei der Frage „Wie vereinfachst du Texte, um sie zu verstehen?“

zeigen beide Gruppen ähnliche Strategien, die sie anwenden. So greifen die Befragten u. a. darauf zurück, Texte in Abschnitte einzuteilen, eine Zusammenfassung in eigenen Worten vorzunehmen, Texte mehrmals zu lesen oder sich diese bildlich vorzustellen. Unterschiede ergeben sich vor allem bei Strategien, die im Bereich der Übersetzung zu verorten sind. Diese werden häufiger von Lernenden mit einem größeren Sprachenportfolio angeführt, während Lernende mit lediglich vorgelernten Fremdsprachen (= Gruppenvergleich 1) deutlich weniger auf Übersetzungsstrategien zurückgreifen. Diese Tendenz zeigt sich auch bei Antworten von Lernenden mit größerer Sprachlernerfahrung durch eine längere Lernzeit der zweiten Fremdsprache im Schulsystem (= Gruppenvergleich 2). Beide Kategorien werden von fortgeschrittenen Lernenden häufiger benannt (vgl. hierzu die Ergebnisse „Text(stellen) übersetzen“: 10,3 Prozent versus 7,6 Prozent; „Vokabeln übersetzen bzw. Fremdwörter etc. nachschlagen“: 18,6 Prozent versus 12,7 Prozent in Abb. 3). Textvereinfachungsstrategien werden insgesamt von Lernenden, die Französisch als zweite Sprache länger lernen, häufiger genannt als von Lernanfänger:innen, wie in Abb. 3 – mit einer Ausnahme – von der zweiten bis zur achten Antwortkategorie zu sehen ist. Anfänger:innen dagegen setzen im Vergleich zu Fortgeschrittenen (= Gruppenvergleich 2) eher auf das Lesen selbst bzw. Merkmale des Lesens: Dazu gehört das mehrmalige Lesen (13,9 Prozent versus 9,3 Prozent) oder der Versuch, sich die Texte bildlich vorzustellen (16,5 Prozent versus 6,2 Prozent). Auch greifen sie eher auf fremde

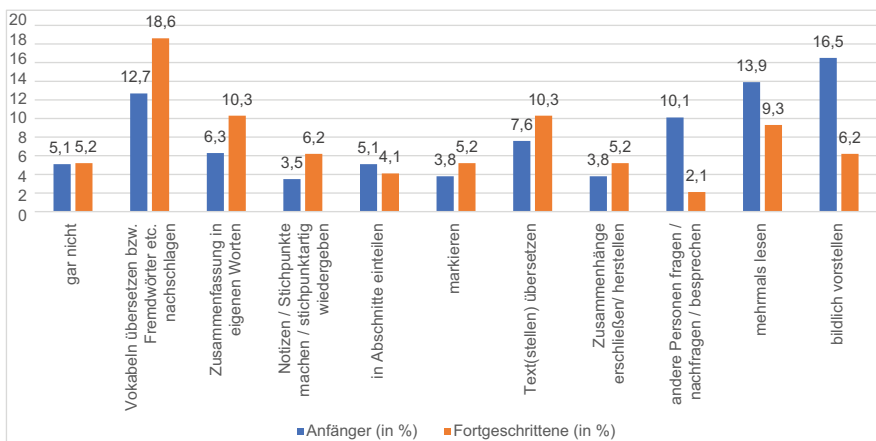


Abb. 3: Vergleich der Prozentangaben von Anfänger:innen einer zweiten Fremdsprache und Fortgeschrittenen einer zweiten Fremdsprache (= Gruppenvergleich 2) auf die Frage „Wie vereinfachst du Texte, um sie zu verstehen?“.



Abb. 4: Vergleich der Prozentangaben von Fremdsprachenlernenden (Gruppenvergleiche 1, 2 und 3) im Hinblick auf Aktivitäten und Strategien beim Lesen.

Hilfen zurück („andere Personen fragen/nachfragen/besprechen“: 10,1 Prozent versus 2,1 Prozent):

Bei der Frage „Welche Aktivitäten helfen dir beim Lesen, um Texte besser zu verstehen?“ mit konkreten Antwortvorgaben, bei denen eine Mehrfachauswahl möglich war, wird deutlich, dass Lernende mit umfangreicheren Sprachpotenzialen oder auch Sprachlernerfahrungen (= Gruppenvergleiche 1, 2 und 3) häufiger Strategien benennen, die ihnen helfen, um Texte entschlüsseln bzw. besser zu verstehen. Dies kann den drei Grafiken in Abb. 4 auf der vorangehenden Seite entnommen werden.

Insgesamt fällt hierbei auf, dass Fremdsprachenlernende vor allem wichtige Textstellen oder Schlüsselwörter markieren, sich Notizen zu den wichtigsten Inhalten/Ideen machen oder sich den Inhalt des Textes beim Lesen bildlich vorstellen, um komplexe Texte zu verstehen. Diese Strategien scheinen – neben dem Beantworten von konkreten Fragen zum Text – bei der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht fest etabliert zu sein und sehr häufig genutzt zu werden. Daher sind jene Schüler:innen, die mehr (Fremd-)Sprachen sprechen und bzw. oder diese länger im Unterricht lernen, hier häufig geübter, was aber auch nachvollziehbar erscheint, da sie mit mehr Texten bisher konfrontiert waren. Anschließend an die vorhergehenden Ergebnisse fällt hier die Kategorie „Markieren wichtiger Textstellen oder Schlüsselwörter“ auf, die erneut deutlich macht, dass der Bereich des Wortschatzes für Fremdsprachenlernende einen wichtigen Stellenwert bei der Textarbeit bzw. beim Verstehen von als schwierig bzw. als komplex wahrgenommenen Texten einnimmt.

4 Diskussion der Ergebnisse

Lesen in der Fremdsprache ist als komplexer Prozess zu verstehen, der verschiedene Dimensionen umfasst. Sowohl Sprach- als auch Weltwissen werden benötigt, um fremdsprachliche Texte erfassen zu können. Dies trifft für alle Fremdsprachenlernende gleichermaßen zu. Fremdsprachliche Texte werden von den Lernenden als komplex und schwierig eingestuft. Hauptgrund dafür seien fehlende Sprachkenntnisse im Bereich des Wortschatzes. Dies trifft genauso auf unerfahrene wie auf erfahrene fremdsprachliche Leser:innen zu. Beim Lesen bzw. Entschlüsseln fremdsprachlicher Texte haben demnach alle Lernenden, unabhängig von der konkreten Sprachbiografie, ähnliche Abläufe bzw. Prozesse.

Vielfältigere Sprachpotenziale oder längere Sprachlernerfahrungen führen nicht dazu, dass fremdsprachliche Texte als einfacher eingestuft werden. Vielmehr fällt auf, dass Lernende die Textarbeit sogar noch als komplexer auffassen.

Hierfür kann ein Grund sein, dass die Textkomplexität bei nachgelernten Fremdsprachen von Jahr zu Jahr tatsächlich parallel oder sogar überproportional zur Lernprogression zunimmt. Ein Wechsel bzw. Bruch bei der Bewertung der Komplexität liegt bei etwa eineinhalb bis zwei Jahren, denn Lernende stufen zu Beginn des L3-Erwerbs, also nach einem guten Jahr Lernerfahrung, Textarbeit als weniger komplex ein als Lernende bei ihrer Selbstwahrnehmung mit mindestens zwei Jahren Fremdsprachenunterricht. Dies hält bis ins fünfte Fremdsprachenlernjahr an, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen. Es stellt sich daher die Frage, ab welchem Niveau die Wahrnehmung erneut wechselt und welche Voraussetzungen dafür vorliegen müssen, wann also der Wortschatz nicht mehr den Hauptfaktor für die Wahrnehmung von Textkomplexität darstellt.

Weiterhin fällt auch auf, dass umfangreichere Sprachpotenziale und Sprachlernerfahrungen dazu führen, dass Fremdsprachenlernende ein größeres Strategiereservoir besitzen, auf das sie beim Umgang mit Textkomplexität, d. h. im Verstehensprozess, aktiv zurückgreifen können. Diese Strategien scheinen bei der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht fest etabliert zu sein, was sich vermutlich auch daraus ergibt, dass dies im Deutschunterricht von der Grundschule an eingeübt wird. Jüngere Schüler:innen, mit geringeren Sprachkenntnissen, zeigen bei der Anwendung dieser Strategien mehr Zurückhaltung, wobei das nicht heißen muss, dass sie sie nicht kennen.

5 Fazit und Ausblick

Auch wenn in der vorliegenden Studie fast 200 Fremdsprachenlernende befragt werden konnten, zeigen die Ergebnisse lediglich erste Tendenzen, die an vorhandene Erkenntnisse aus vorhergehenden Studien anknüpfen. Zudem ist festzuhalten, dass es sich hierbei um eine Studie mit einer Selbsteinschätzung der Lernenden handelte. Aussagen über die Wirkungsweise von konkreten didaktischen Ansätzen auf Textverstehensprozesse können nicht vorgenommen werden. Auch wenn alle Fremdsprachenlehrkräfte, die den Fragebogen in ihren Klassen verteilt haben, nach eigener Aussage einen kompetenzorientierten Ansatz verfolgen und auch stellenweise Bezüge zu anderen Sprachen beim Erwerb der dritten Fremdsprache herstellen – in der Regel auf der Ebene von Hinweisen zu einzelnen sprachlichen Phänomenen – bleibt doch festzuhalten, dass keine der Lehrkräfte in ihrem Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze verfolgt. Daher wäre eine Fortführung der Studie, nicht nur in Form einer weiteren Fragebogenerhebung, sondern auch beim Messen der sprachlichen Progression im Bereich der Lesekompetenz interessant, nachdem eine Intervention von

mehrsprachigkeitsdidaktischen Aufgaben und Übungen erfolgt ist. Erkenntnisse aus anderen Interventionsstudien, wie etwa zur Ausspracheförderung von deutsch-türkischen Französisch- und Spanischlernenden (vgl. u. a. Gabriel, Grünke & Schlaak 2020; 2022, 2023) legen nahe, dass Schüler:innen bessere Ergebnisse beim Erwerb der Fremdsprache erreichen, wenn man sie konkret darauf trainiert, ihr vorhandenes Sprachpotenzial zu nutzen.

Bibliographie

- Al-Faki, Ibrahim M. & Ahmed Gumaa Siddiek (2013): The Role of Background Knowledge in Enhancing Reading Comprehension. *World Journal of English Language* 3 (4), 42–66.
- Blell, Gabriele & Eva Leitzke-Ungerer (2011): *English – Español* als neuer Vernetzungsraum im Fremdsprachenunterricht (EEV). In Britta Hufeisen & Beate Lindemann (Hrsg.), *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, 153–173. Baltmannweiler: Hohengehren.
- Bürgel, Christoph (2012): Texttypenspezifische Lesekompetenz fördern – Aspekte einer sprachübergreifenden Textdechiffrierungsmethode *English-Español*. In Eva Leitzke-Ungerer, Gabriele Blell & Ursula Vences (Hrsg.), *Englisch-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*, 115–135. Stuttgart: ibidem.
- Caspari, Daniela (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Caspari, Daniela (2000): Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. *Fremdsprachenunterricht* 44 (53), 81–86.
- Caspari, Daniela (2005): Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten – *revisited*. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 12–16.
- Christmann, Ursula (2006): Textverstehen. In Joachim Funke & Peter A. Frensch (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition*, 612–620. Göttingen: Hogrefe.
- Cenoz, Jasone (2003): The additive effect of bilingualism third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7, 71–87.
- Droop, Mienke & Ludo Verhoeven (1998): Background Knowledge, Linguistic Complexity, and Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Literacy Research* 30 (2), 253–271.
- Foschi Albert, Marina (2012): Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 17 (1), 25–39.
- Gabriel, Christoph, Jonas Grünke & Claudia Schlaak (2022): Unterstützt die Herkunftssprache Türkisch den Erwerb der französischen Prosodie? Eine Pilotstudie zur Förderung mit digitalen Aussprachetools. In Frank Schöpp & Aline Willems (Hrsg.), *Unterricht der romanischen Sprachen & Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung?* Stuttgart: ibidem.
- Gabriel, Christoph, Jonas Grünke & Claudia Schlaak (2023): Using digital tools to foster the acquisition of L3 French prosody in an autonomous learning process. An intervention study with German-Turkish learners. In Lukas Eibensteiner, Amina Kropf, Johannes Müller-Lancé &

- Claudia Schlaak (Hrsg.), *Neue Wege des Französischunterrichts. Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter*. Tübingen: Narr.
- Gabriel, Christoph, Jonas Grünke & Claudia Schlaak (2020): Autonomes digitales Lernen: Materialien zur Förderung der Aussprache deutsch-türkischer Französischlernender. *Französisch heute* 51 (3), 32–37.
- Haberkern, Rainer (2005): Zwölf Thesen zur Textarbeit. Textarbeit im Spannungsfeld von Lernerorientierung und Textanspruch. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 2–5.
- Hinz, Klaus (2003): Kreative literaturbezogene Textproduktion im Englischunterricht. Aufgaben, Textverstehen und Leistungsbeurteilung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, 351–359.
- Hoffmann, Ilka (2017): Die Bedeutung des Inklusionskonzepts für die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. In Claudia Schlaak & Sylvia Thiele (Hrsg.), *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*, 13–24. Stuttgart: ibidem.
- Johnson, Patricia (1981): Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text. *TESOL Quarterly* 15 (2), 169–181.
- Koch, Corinna (2017): *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag: eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*. Stuttgart: ibidem.
- Koch, Corinna, Claudia Schlaak & Sylvia Thiele (2020): Vorwort. In Corinna Koch, Claudia Schlaak & Sylvia Thiele (Hrsg.), *Zwischen Kreativität und literarischer Tradition – Zum Potential von literarischen Texten in einem kompetenzorientierten Spanischunterricht*, 5–9. Stuttgart: ibidem.
- Leupold, Eynar (2001): Autumn, Automne, Autunno, Herbst ... Methodische Schritte zu einem mehrsprachigen Gedichtvergleich. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35, 26–29.
- Meißner, Franz-Joseph (2001): Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In Frank G. Königs (Hrsg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*, 111–130. Tübingen: Narr.
- Meireles, Selma M. (2006): Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In Hardarik Blühdorn, Eva Breindl & Ulrich H. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, 299–314. Berlin, New York: De Gruyter.
- Nieweler, Andreas (2013): Die Arbeit mit literarischen Texten. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 126, 22–25.
- Nünning, Ansgar & Carola Surkamp (2010): *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. 3. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- OECD & wbv Media (2019): *PISA 2018 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. Paris: OECD.
- Plötner, Kathleen & Claudia Schlaak (2017): *Inklusions-Material. Spanisch. Klasse 5 – 10*. Berlin: Cornelsen.
- Rauch, Dominique P., Astrid Jurecka & Hermann-Günter Hesse (2010): Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. In Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel & Charlotte Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg, Zeitschrift für Pädagogik* 55, 78–100. Weinheim u. a.: Beltz.

- Reimann, Daniel (2016): Zur „mehrsprachigen Wende“ des Fremdsprachenunterrichts. In Marcus Bär, Walther L. Bernecker & Marita Lüning (Hrsg.), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Beiträge zu Sprache, Literatur und Kultur Spaniens und Lateinamerikas. Festschrift zum 75. Geburtstag von Ursula Vences*, 117–129. Berlin: tranvia.
- Reissner, Christina (2012): Den Sprachenunterricht vernetzen: Das Englische als Brückensprache zum Spanischen. In Eva Leitzke-Ungerer, Gabriele Blell & Ursula Vences (Hrsg.), *Englisch-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*, 181–201. Stuttgart: ibidem.
- Schlaak, Claudia (2017): Bewahrung literarischer Ästhetik oder kreative Literaturarbeit? – Textarbeit im Spanischunterricht. *Hispanorama* 158, 79–83.
- Schrader, Heide (1995): Am Leser orientierter Umgang mit literarischen Texten. *Fremdsprachenunterricht* 4, 264–269.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Strohner, Hans (2006): Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In Hardarik Blühdorn, Eva Breindl & Ulrich H. Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*, 187–204. Berlin, New York: De Gruyter.
- Swain, Merrill, Sharon Lapkin, Norman Rowen & Doug Hart (1990): The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum* 3, 65–81.
- Tesch, Bernd (2020): Schwere Texte leicht gemacht. Zum Umgang mit literarischen Texten in der Praxis des Spanischunterrichts und in der Lehrerbildung. In Corinna Koch, Claudia Schlaak & Sylvia Thiele (Hrsg.), *Zwischen Kreativität und literarischer Tradition – Zum Potential von literarischen Texten in einem kompetenzorientierten Spanischunterricht*, 257–272. Stuttgart: ibidem.
- Yousef, Hedieh, Lotfollah Karimi & Kamaran Janfeshan (2014): The Relationship between Cultural Background and Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies* 4 (4), 707–714.