

# Wortbewusstheit und Konzeptbewusstheit beim Lesen fremdsprachiger Texte: Theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse

Jennifer Schluer<sup>1</sup>

L2 reading is a highly complex endeavor in which many resources need to be coordinated skillfully. In this process of meaning construction, L2 readers often rely on their knowledge of individual words occurring in the texts. Yet, in order to achieve deep-level comprehension, not only the textual surface needs to be deciphered, but also its conceptual depths. The present paper therefore suggests the terms 'lexical awareness' and 'conceptual awareness' to highlight the different depths of comprehension connected to individual words and expressions. The constructs have been developed on the basis of an extensive review of the pertinent literature and been tested against a comprehensive video corpus of L2 reader data. The qualitative and quantitative results illustrate the multifaceted and complementary nature of these two constructs and their relevance in the comprehension process. Finally, theoretical and practical implications are discussed and recommendations for future research are provided as well.

## 1. Einleitung

Das erfolgreiche und adäquate Verstehen eines authentischen fremdsprachigen Textes erfordert zahlreiche Kompetenzen (Finkbeiner, Knierim, Smasal & Ludwig 2012), die eines systematischen Aufbaus bedürfen. Zahlreiche Studien heben diesbezüglich v.a. die Bedeutung der textrelevanten sprachlichen (lexikalischen und grammatikalischen) und nichtsprachlichen (kulturellen, situationalen etc.) Wissensressourcen sowie der strategischen Fertigkeiten der Lesenden hervor (u.a. Nagy 1997: 64, 76; Bernhardt 2005: 140; Nold & Rossa 2007: 198).

Aufgrund der Komplexität des Leseprozesses greifen Lernende allerdings häufig auf einzelne, insbesondere (scheinbar) bekannte, Wörter zurück, um auf dieser lexikalischen Basis den Textsinn zu konstruieren (vgl. bspw. Koda 2005: 29). Jedoch stellen Wörter nicht nur komplexe lexikalische Gebilde dar, die mit unterschiedlichen Bedeutungen und Bedeutungsvarianten verknüpft sein können (Cruse 1986: 51), sondern sie repräsentieren oftmals auch kontextuell und kulturell spezifische Konzepte, die nicht unbedingt mit der Lebenswelt und dem bisherigen Erfahrungsschatz der Lesenden übereinstimmen müssen. Da Sprachenlernen stets in einer bestimmten soziokulturellen, phänomenologischen und

---

1 Korrespondenzadresse: Dr. Jennifer Schluer, Universität Kassel, Institut für Anglistik & Amerikanistik: Fremdsprachenlehr- und -lernforschung & Interkulturelle Kommunikation, Kurt-Wolters-Str. 5, D-34125 Kassel, E-Mail: schluer@uni-kassel.de

materiellen Umgebung stattfindet, übt diese entscheidenden Einfluss auf das Konzeptverständnis der Lernenden aus (vgl. Vygotsky 1978; Tyler 2012: 53; Verspoor & Tyler 2013: 161). Bedeutung entwickelt sich aus sozialkonstruktivistischer und kognitiv-linguistischer Sicht dabei dynamisch durch die Interaktionen der Lernenden mit der Welt (*embodied meaning*, Tyler 2012: 28). Aufgrund dieser unterschiedlichen Erfahrungen variieren Konzepte nicht nur individuell, sondern auch kulturell sowie situational und unterliegen ferner einem diachronem Wandel (Jarvis & Pavlenko 2008: 84; Verspoor & Tyler 2013: 162).

Vor diesem Hintergrund sind Wörter bzw. Wortformen als wichtige Zugriffspunkte (*access portals*, Coady 1993: 11; *access sites*, Evans 2006: 509; *access points*, Tyler 2012: 19, 32) für ein umfassendes konzeptuelles Hintergrundwissen zu betrachten, welches nicht über 'Einzelwortpaarungen' (Siepmann 2007: 66) von L1- und L2-Wörtern im Fremdsprachenunterricht aufgebaut werden kann, sondern einer tiefgehenden Thematisierung bedarf. In der vorliegenden Studie wird daher eine grundlegende Unterscheidung zwischen lexikalischen und konzeptuellen Aspekten getroffen, um diese unterschiedlichen Dimensionen theoretisch und empirisch greifbar zu machen. Aufgrund der geringen Zahl an Vorgängerarbeiten werden die Konstrukte der Wortbewusstheit (*lexical awareness*) und Konzeptbewusstheit (*conceptual awareness*) auf der Grundlage von Überlegungen zu Wort- und Konzeptwissen und der Rolle von Bewusstheit beim Sprachenlernen aufgebaut (Abschnitt 2). Zur empirischen Erforschung wird auf ein video-basiertes Datenkorpus zurückgegriffen (Finkbeiner et al. 2012), das in Abschnitt 3 dargestellt und analysiert wird. Die Ergebnisse veranschaulichen nicht nur die theoretischen Konstrukte, sondern zeigen auch deren Vielschichtigkeit auf. Theoretische und praktische Implikationen werden diskutiert sowie Anregungen für weitere Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der fremdsprachlichen Wort- und Konzeptbewusstheit gegeben (Abschnitt 4).<sup>2</sup>

## 2. Theoretische Grundlagen und Terminologie

### 2.1 Wortwissen und Konzeptwissen

In der bisherigen Literatur wurde dem Wortwissen eine bedeutende Rolle beim Leseverstehensprozess zugeschrieben (vgl. z.B. Laufer 1997; Koda 2005). In ziel-sprachlicher Hinsicht spielte dabei insbesondere vorhandene oder fehlende morphologische Bewusstheit eine große Rolle (Kuo & Anderson 2006; Nagy, Berninger & Abbott 2006), aber auch sprachliches Wissen aus anderen Sprachen

---

2 Dieser Aufsatz baut auf den Ergebnissen der englischsprachigen Doktorarbeit der Autorin (Schluer 2017) auf und ergänzt diese durch zusätzliche Erkenntnisse.

(z.B. Holmes & Ramos 1993). Allerdings steht in der deutschsprachigen Literatur eine vollständige Modellierung dieses komplexen Konstrukts noch aus (Targońska & Stork 2013), wohingegen im englischsprachigen Raum wortkomponentenbasierte Modelle u.a. von Richards (1976) und Nation (1990; 2001) entwickelt wurden. Sie umfassen verschiedene Aspekte der Wortform (Laut- und Schriftbild, Wortbestandteile wie Affixe und Basen), der Wortbedeutung (Form-Bedeutungs-Relationen, Denotation und Konzept sowie semantische Relationen) und des Wortgebrauchs (Kollokationen sowie pragmatische und grammatikalische Restriktionen) (vgl. Nation 2001: 26f.). Aufgrund der Vielschichtigkeit dieses Wortwissens ist lexikalisches Lernen ein schrittweiser Prozess, bei dem die unterschiedlichen Dimensionen zu jeweils unterschiedlichen Graden bei den Lernenden ausgeprägt sein können – und dies bzgl. jedes einzelnen Worts (vgl. Nation 1990: 43-45; 2001: 23, 81; Schmitt 2000: 4f., 117). In dieser Hinsicht sprach Henriksen (1999, zit. nach Schmitt 2000: 118) von Wortwissen als einem Kontinuum, welches von 'nicht vorhanden' über verschiedene Abstufungen 'partiellen' Wissens bis hin zu 'präzise' reichen kann. Dementsprechend sind unterschiedliche Wissenstiefen sowie unterschiedliche Grade an rezeptiver und produktiver Beherrschung möglich (Henriksen 1999; vgl. Targońska & Stork 2013: 78).

Hinzu kommt, dass diese einzelnen Aspekte nicht isoliert voneinander zu betrachten sind, sondern in unterschiedlicher Weise und Stärke im mentalen Lexikon der Sprachnutzer/innen miteinander verknüpft sind (vgl. Aitchison 2006). Neben innersprachlichen Verknüpfungen weisen die Lexika zwei- und mehrsprachiger Individuen sprachenübergreifende Verbindungen einzelner Wörter und Wortaspekte auf. So kann gerade in frühen Stadien des Fremdspracherwerbs eine direkte Verknüpfung zwischen dem Laut- oder Schriftbild eines zielsprachlichen Worts und der Bedeutung eines (vermeintlich) analogen Worts in der Erstsprache geschaffen werden, um den anfänglichen Lernprozess zu erleichtern (Jiang 2000: 49-51). In den letzten Jahrzehnten hat sich jedoch zunehmend gezeigt, dass konzeptuelle Äquivalente selbst bei scheinbar eindeutigen Übersetzungen selten sind (z.B. de Groot 1992: 392; Lantolf & Thorne 2006: Kap. 5; Jarvis & Pavlenko 2008: 120; Pavlenko 2009: 133). Dies wird bspw. durch die individuell, kulturell und situational divergierenden Konzepte von *Haus/house* (Verspoor & Tyler 2013: 162-164) oder von *Migration/migration* (Finkbeiner & Fehling 2002: 20) veranschaulicht. In vielen Fällen müssen daher konzeptuelle Besonderheiten erlernt und mit dem zielsprachlichen Wort verknüpft werden, ohne dabei das mit der Wortform in der Erstsprache verbundene Konzept aus den Augen zu verlieren, zu vergessen oder zu ersetzen (vgl. z.B. Malt, Sloman & Genari 2003: 36). Ijaz (1986: 405, 446) und Pavlenko (2009: 150) sprechen hier von

konzeptueller Restrukturierung (*conceptual restructuring*): L1-basierte konzeptuelle Strukturen müssen erkannt bzw. durchschaut, aufgebrochen und modifiziert oder neu aufgebaut werden, um L2-typische Konzepte auszubilden.

Beispielsweise fanden Malt et al. (2003) in einer Studie über Haushaltsgegenstände (Behälter, Gläser, Flaschen) heraus, dass L1-Sprecher/innen des Englischen, Chinesischen und Spanischen dieselben Objekte unterschiedlich klassifizieren und benennen. Zwar basierte die Unterteilung in allen Fällen auf geläufigen Ordnungskriterien, wie z.B. Größe, Form, Material und Funktion, jedoch kamen diese in unterschiedlicher Weise und Kombination bei der Klassifikation zum Tragen (ebd.: 34). Um ein Beispiel zu nennen, können Sprecher/innen bestimmter Sprachen die Form eines Objekts als zentrales Kriterium ansehen, um es als *Flasche* zu bezeichnen, wohingegen andere das Material als ausschlaggebend betrachten (d.h. ob es aus Plastik, Glas oder Metall hergestellt wurde) oder aber den Inhalt des Objekts (z.B. flüssige oder trockene Substanz) als primäres Klassifikationsmerkmal heranziehen (vgl. ebd.: 22). Analog stellte Pavlenko (2009: 131) heraus, dass die Überlappung von *cups* im Englischen und *chashki* im Russischen auf einige prototypische Trinkgefäße beschränkt ist, wie bspw. Porzellantassen mit Henkeln (*china cups*). Andere Arten von *cups* würden eher als *stakany* (*glasses*) bezeichnet, auch wenn sie nicht aus Glas bestehen – was hingegen durch das englische Wort *glasses* impliziert wird.

Es ergibt sich somit ein komplexes Geflecht an verschiedenartigen Beziehungen zwischen Wörtern und Konzepten in verschiedenen Sprachen und Sozialisationsgemeinschaften. Auch wenn viele Modelle des zweisprachigen mentalen Lexikons diese Feinheiten (noch) ignorieren, findet man bereits wertvolle Ansätze, die um eine Integration dieser verschiedenartigen Relationen bemüht sind (de Groot 1992; Dong, Gui & MacWhinney 2005; Pavlenko 2009). Beispielsweise unterscheidet Pavlenko (2009: 146) in ihrem *Modified Hierarchical Model* (MHM) zwischen konzeptuellen Repräsentationen, die in verschiedenen Sprachen entweder vollständig, teilweise oder gar nicht übereinstimmen. Angesichts der komplexen Verstrickungen und Nuanciertheit konzeptueller Kategorisierungen scheint es jedoch adäquater, von einem Kontinuum konzeptueller (Nicht-) Äquivalenz in verschiedenen Sprachen und Kulturen zu sprechen (vgl. Wierzbicka 1985: 214-218). Wie bei allen anderen Facetten des sprachlichen und kulturellen Lernens ist dieser Prozess als graduell zu betrachten (Pavlenko 2009: 140f., 150) und bedarf daher besonderer Berücksichtigung und wiederkehrender Behandlung im Fremdsprachenunterricht sowie – wenn möglich – authentischer Erfahrung durch die Lernenden selbst.

Zwar wird auf die Bedeutung dieser Aspekte seit einigen Jahren, insbesondere auf dem Gebiet der kognitiven Linguistik, hingewiesen, eine systematische Erforschung derselben aus einer *Awareness*-Perspektive steht jedoch noch aus. Dies

trifft insbesondere auf konzeptuelle Aspekte und rezeptive Modalitäten zu (Odlin 2005: 16; 2010: 437; Jarvis & Pavlenko 2008: 233), zumal sowohl mentale Konzepte als auch Leseverstehensprozesse für Außenstehende unsichtbar sind (vgl. Finkbeiner 2005: 422). In dieser Hinsicht kommt nonverbalen Aspekten eine besondere Bedeutung zu (Jarvis & Pavlenko 2008: 59, 233), die bspw. über video-basierte Forschung untersucht werden können. Aus diesen Gründen widmet sich die vorliegende Studie der videogestützten Erforschung von Wort- und Konzeptbewusstheit beim fremdsprachlichen Leseverstehen, deren wesentliche Merkmale im folgenden Abschnitt vorgestellt werden.

## **2.2 Zur Rolle von Bewusstheit beim Sprachenlernen und Leseverstehen**

Sprachbewusstheit (*Language Awareness*) wurde ursprünglich definiert als die Sensibilität und bewusste Wahrnehmung von sprachlichen Phänomenen und ihrer Rolle im Leben der Menschen (vgl. Donmall 1985: 7). Es umfasst Wissen über Sprache und die bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen, Sprachenlehren und Sprachengebrauch (*Association for Language Awareness* 2012). In der Leseverstehensforschung wurde lange Zeit das verwandte Konstrukt der metasprachlichen Bewusstheit (*metalinguistic awareness*) bevorzugt. Es bezieht sich auf die Fähigkeit, über Formen und Funktionen von Sprache zu reflektieren, diese zu analysieren und anwenden zu können (vgl. Koda 2007: 2). Diese Bewusstheit kann durch den Gebrauch von Metasprache zum Ausdruck gebracht werden, aber auch auf indirekterem Wege (vgl. Jessner 2008: 278). Davon abgesehen müssen die metasprachlichen Äußerungen nicht terminologisch korrekt sein (z.B. Suffix), sondern können auch umgangssprachlicherer Natur sein ("das *-ed* da hinten am Wort") (vgl. Tunmer & Herriman 1984: 12). Insbesondere bei der Untersuchung konzeptueller Aspekte sollte beachtet werden, dass die Umschreibungen auch nonverbal über Mimik und Gestik (z.B. kreisende Bewegung der Hand zur Verdeutlichung eines Tornados) oder durch die Imitation charakteristischer Geräusche (z.B. Heulen des Windes) geschehen können (Jarvis & Pavlenko 2008: 59, 233; Schluer 2017).

In Anbetracht der zentralen Konstrukte der fremdsprachlichen Wort- und Konzeptbewusstheit muss hervorgehoben werden, dass das Gehirn der Lernenden beim Zweit- oder Fremdsprachenerwerb im Gegensatz zum Erstsprachenerwerb keine *tabula rasa* darstellt, sondern bereits mit vielfältigen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen gefüllt ist, d.h. eine *tabula repleta* verkörpert (Siepmann 2007: 65). Da jedwedes Textverstehen vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen eines Lernenden abläuft (vgl. Ausubel 1968: 127f.; Bredella 1990: 563), ergeben sich hieraus verschiedenartige Möglichkeiten, aber auch Gefahren der

Nutzung bisherigen Wissens (vgl. z.B. Nation 1990: 33-35; Siepmann 2007: 65). In dieser Hinsicht wird die Bewusstheit der Lernenden als entscheidender Faktor angesehen, der zur erfolgreichen Steuerung und Nutzung dieser bisherigen Wissensressourcen in Relation zu dem vorliegenden Text beitragen kann. Dies gilt nicht nur für sprachliche (lexikalische und grammatikalische) Phänomene, sondern auch für konzeptuelle Aspekte. Wir können somit Wort- und Konzeptbewusstheit als im Wesentlichen zweigliedrige Konstrukte betrachten, die einerseits eine zielsprachliche bzw. zielkonzeptuelle Dimension aufweisen, und andererseits eine systemvergleichende Dimension, die sich auf die sprachliche bzw. konzeptuelle Ebene in verschiedenen Sprachen und Sozialisationsgemeinschaften bezieht (Schluer 2017).

Mit spezifischem Blick auf das Lesen in einer Fremdsprache bezeichnet Wortbewusstheit (*lexical awareness*) die Fähigkeit, Zeichenabfolgen als ein Wort der Zielsprache zu identifizieren sowie wortinterne Strukturmerkmale, kontextuelle Hinweise und anderssprachliche Ressourcen für das Wortverständnis zu nutzen. Dies betrifft bspw. das Laut- und Schriftbild, Graphem-Phonem-Relationen, morphologische, semantische und syntaktische Elemente sowie Verknüpfungen zu anderen Wörtern in der Zielsprache (z.B. Sinnbeziehungen, ko- und kontextuelle Elemente) und in anderen bekannten Sprachen (z.B. Kognate, falsche Freunde).

Konzeptbewusstheit (*conceptual awareness*) hingegen wird definiert als die Fähigkeit, adäquate Konzepte und konzeptuelle Strukturen (mentale Repräsentationen), die von der Textwelt erfordert werden, zu aktivieren oder zu konstruieren. Darüber hinaus umfasst sie Bewusstheit über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von bisher bekannten Konzepten und konzeptuellen Strukturen im Vergleich mit den Zielkonzepten und -konzeptuellen Strukturen.

Um diese Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen Wörtern und Konzepten im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren, kann der Einsatz kognitiv anspruchsvoller Texte sinnvoll sein (vgl. Finkbeiner et al. 2012: 59). Laut Tocallibeller und Swain (2005: 5f.) können bewusst eingesetzte 'kognitive Konflikte' wertvolle Lernchancen darstellen, da bisheriges Wissen hinterfragt, diskutiert und Neues integriert werden muss. Diese vertiefte Beschäftigung mit dem Lerngegenstand kann zu einem tieferen Verständnis des Texts beitragen – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die Lernenden diese konfligierende Information erkennen (ebd.: 6) und bereit sind, ihre bisherigen Wissensstrukturen aufzubrechen bzw. zu überdenken (vgl. Limón 2001: 359). In dieser Hinsicht spielt natürlich Bewusstheit eine entscheidende Rolle, die in der gegenwärtigen Studie untersucht werden soll. Konkret stellen sich hierbei die folgenden Fragen:

- (1) Welche Arten von (vorhandener bzw. fehlender) Wortbewusstheit und Konzeptbewusstheit treten beim Lesen fremdsprachiger Texte auf? Welche davon kommen besonders häufig vor?

Aufgrund der Textgebundenheit von Frage (1) ist ferner Folgendes zu bedenken:

- (2) Gibt es Textelemente, bei welchen sich (vorhandene bzw. fehlende) Wortbewusstheit und Konzeptbewusstheit besonders häufig zeigt? Um welche handelt es sich dabei?

Schließlich sollte der Blick noch über einzelne lexikalische und konzeptuelle Facetten hinaus geweitet werden:

- (3) Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Auftreten verschiedener lexikalischer und konzeptueller Kategorien? Welche Kookkurrenzen treten besonders häufig auf?

### 3. Empirische Studie

#### 3.1 Beschreibung des Datenkorpus

Um sich den Konstrukten der Wort- und Konzeptbewusstheit nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch zu nähern, wurden diese auf ein Video-Korpus angewandt, das im Rahmen des ADEQUA-Projekts erstellt wurde. ADEQUA ist die Abkürzung von '*Adequacy of learning strategy use and teacher support actions*' (Finkbeiner, Knierim, Ludwig & Wilden 2008; Finkbeiner et al. 2012), d.h. dem adäquaten Strategienegebrauch von Lernenden und adäquaten Unterstützungsmaßnahmen von Seiten der Lehrenden. Hierin zeigen sich bereits die beiden inhaltlichen Schwerpunkte des Projekts, die in zwei aufeinanderfolgenden Phasen untersucht und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert worden sind (FI 684/13-1 und FI 684/13-2). Die erste Projektphase, ADEQUA I, widmete sich dem Strategienegebrauch von Englischlernenden an deutschen Schulen, wohingegen die zweite Projektphase, ADEQUA II, die Unterstützungsmaßnahmen von Lehrenden im Klassenzimmer untersuchte.

Das ADEQUA I-Korpus wird für die gegenwärtigen Analysen verwendet und umfasst Videodaten von 156 Englischlernenden in der neunten Klasse, die sich auf die drei Schulzweige Hauptschule (n=44), Realschule (n=56) und Gymnasium (n=56) verteilen (Finkbeiner et al. 2012: 63). 72 der Teilnehmenden waren männlich, 84 weiblich.

Die L2-Lernenden wurden nicht nur während der Aufgabenbearbeitung videographiert, sondern ebenfalls in einer umfangreichen mehrstufigen Phase des

*Stimulated Recall* (Gass & Mackey 2000). Nach ersten 'Eisbrecherfragen' wurden die von den Lernenden ausgefüllten Arbeitsblätter konsultiert, bevor die Hauptphase des sog. videogestützten *Recalls* folgte. Hier wurden den Lernenden ausgewählte Sequenzen aus der Aufgabebearbeitungsphase gezeigt, um diese näher erläutern zu lassen und so Hintergründe für die gewählte Vorgehensweise zu erfahren (Finkbeiner et al. 2012: 65). In der letzten Phase des *Recalls* wurde gezielt eine Reihe vorab ausgewählter 'Fokuswörter' thematisiert, um so eine Vergleichbarkeit über die verschiedenen Lernerpaare hinweg zu gewährleisten.

Während des Lesens arbeiteten die Fremdsprachenlernenden in strategien-evozierenden Leseszenarien paarweise zusammen, was durch die kooperativ angelegten Leseformate angeregt und erforderlich gemacht wurde (vgl. z.B. Finkbeiner et al. 2008; 2012). Kooperative Leseszenarien helfen dabei, den Leseverstehensprozess und die damit verbundenen Herausforderungen bzw. Bewusstseisfacetten leichter sichtbar und für Außenstehende nachvollziehbar zu machen, und ermöglichen einen 'natürlicheren' Zugang zu mentalen Prozessen als bspw. Lautdenkprotokolle oder Interviews (Finkbeiner & Schluer in Vorb.).

Bei den gelesenen Texten (vgl. Anhang) handelte es sich um kognitiv anspruchsvolle authentische Texte aus dem US-amerikanischen Umfeld. Diese wurden umfangreich pilotiert (Finkbeiner et al. 2008: 85), einer davon (*Snow*) bereits in einer komplex angelegten Vorgängerstudie zum fremdsprachlichen Lesen (Finkbeiner 2005). In dem literarischen Text *Snow* (Alvarez 1991, adaptierte Version von Finkbeiner et al. 2008) werden der Kalte Krieg und die Gefahr eines Nuklearangriffs thematisiert, aber auch die sprachlichen und kulturellen Herausforderungen des Mädchens Yolanda, das nach New York eingewandert ist und dort eine katholische Schule besucht, an der Nonnen unterrichten. In dem Sachtext *Tornado* (National Geographic 2009, adaptierte Version von Finkbeiner et al. 2008) geht es hingegen um Sturmjäger und die zerstörende Kraft von Tornados sowie mögliche Sicherheitsmaßnahmen, die im Falle eines Tornados getroffen werden sollten. 38 Lernerpaare beschäftigten sich mit dem *Tornado*-Text, wohingegen die restlichen 40 Lernerpaare den *Snow*-Text lasen und zu verstehen versuchten.

### 3.2 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die ursprünglichen ADEQUA I-Videos und -Transkripte in mehreren Durchgängen konsultiert. Die Original-Transkripte wurden zunächst durch Angaben zur Aussprache von Wörtern sowie zur Gestik und Mimik u.a. ergänzt, um hierdurch ein differenzierteres Bild von der Wort- und Konzeptbewusstheit der Lernenden zu erhalten. Eine besondere



Betonung eines Worts, Wortbestandteils oder Satzfragments wurde durch Unterstreichung kenntlich gemacht. Zudem wurden Passagen aus der Aufgabenbearbeitungssitzung durch Kursivsetzung gekennzeichnet, wohingegen die dazugehörigen Textblöcke aus der *Recall*-Phase in nichtkursiver Schrift formatiert und zusätzlich in doppelte Klammern gesetzt wurden. Die Schüler/innen ('S') wurden fortlaufend nummeriert, wobei die ungerade Zahl den ersten Partner eines Lernerpaars bezeichnete und die gerade Zahl den zweiten Lernenden. Die während der Forschungsdurchführung anwesenden Untersuchungsleiter/innen wurden durch 'UL' abgekürzt. Die ursprünglich in dem Programm *Transana* (Woods & Fassnacht 2012) erstellten Transkripte wurden schließlich in das *Rich Text Format* konvertiert, um so die Dateien mittels MAXQDA 11 (2014) qualitativ analysieren zu können. Dieses Programm stellte sich im Rahmen von Voranalysen (Finkbeiner & Schluer eingereicht) als zweckdienlich heraus.

Die Datenanalyse erfolgte nach den Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) und bediente sich deskriptiv statistischer Verfahren (insbesondere zur Ermittlung von Häufigkeiten). Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Ansatz zur systematischen Tiefenanalyse von durch bspw. Videographie oder Transkription fixierter Kommunikation, bei dem die Bildung und Anwendung von Kategorien ein zentrales Element darstellt (ebd.). In der gegenwärtigen Arbeit beziehen sich diese Kategorien auf verschiedene Facetten von Wort- und Konzeptbewusstheit, die auf der Basis der Theorie und erster empirischer Erkenntnisse (Finkbeiner & Schluer eingereicht) deduktiv erstellt und induktiv verfeinert worden sind. Sie wurden außerdem im Rahmen einer umfassenden Pilotstudie, die auf 40% des Gesamtkorpus basierte, erprobt (Schluer 2017).

## 3.3 Ergebnisse

### 3.3.1 Forschungsfrage 1: Kategorien von Wort- und Konzeptbewusstheit

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die wesentlichen lexikalischen und konzeptuellen Kategorien gegeben, die in den Daten auftraten. Die häufigste lexikalische Kategorie war Kognatbewusstheit Deutsch-Englisch (n=189), dicht gefolgt von mangelnder Bewusstheit an Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Diese trat durch eine inkorrekte Aussprache zum Vorschein (n=185), bspw. [pet'ju:li:] für *peculiar* (S011, Z. 107). Die dritthäufigste lexikalische Kategorie stellte schließlich die Bewusstheit über semantisch transparente Wortbestandteile in komplexen Wörtern dar (n=103), wie z.B. bei *filmmaker* (*film* und *maker* sowie *make* und *-er*). Bei den konzeptuellen Kategorien dominierten die Aktivierung bzw. Konstruktion von korrekten (n=603 bzw. n=363), inkorrekten (n=354 bzw.

n=168) oder partiell korrekten Konzepten (n=117 bzw. n=217). 'Aktivierung' bezeichnet den (oftmals spontanen) Rückgriff auf bereits vorhandenes konzeptuelles Wissen, wohingegen 'Konstruktion' sich auf einen Prozess der Bedeutungserhellung bezieht, der textimmanente und/oder textexterne Hinweise berücksichtigt.

Insgesamt entfaltete sich ein breites Spektrum verschiedenartiger Kategorien. Der Strukturbaum an lexikalischen Kategorien ist Tabelle 1 zu entnehmen, wohingegen Tabelle 2 eine Übersicht über konzeptuelle Kategorien bietet. Jede dieser Kategorien wurde unterteilt in vorhandene Bewusstheit oder fehlende Bewusstheit, und zwischen diesen beiden Endpolen wurden – sofern zutreffend – weitere Grade an Bewusstheit identifiziert.

Tabelle 1: Lexikalische Kategorien

<b>L-a</b>	<b>Einganglevel:</b> lexikalische Basisbewusstheit (Welche Elemente gehören zu einem Wort?)
<b>L-b</b>	<p><b>Zielsprachliche Dimension</b> (hier: Englisch):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Phonologie: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Onomatopoesie (Lautmalerei)</li> <li>○ Graphem-Phonem-Beziehungen</li> <li>○ Sonstige phonologische Aspekte</li> </ul> </li> <li>• Orthographie: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Synformie (orthographisch ähnliche Wörter der Zielsprache)</li> <li>○ Großschreibungsregeln im Englischen</li> <li>○ Sonstige orthographische Aspekte</li> </ul> </li> <li>• Morphologie: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wortbestandteile in komplexen semantisch transparenten Wörtern</li> <li>○ Trägerische Transparenz in nicht-komplexen Wörtern</li> <li>○ Flexion</li> <li>○ Verwechslung von Affixen</li> <li>○ Wortbildung: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Derivation</li> <li>▪ Komposita</li> </ul> </li> <li>○ Sonstige Mehrworteinheiten: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Partikelverben</li> <li>▪ Idiomatic Ausdrücke</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Semantik: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lexikalische Ambiguität: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Homonymie</li> <li>▪ Polysemie</li> </ul> </li> <li>○ Semantische Relationen: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Synonymie</li> <li>▪ Antonymie</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hyponymie</li> <li>▪ Meronymie</li> <li>• Syntax:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wortart</li> <li>○ Sonstige wortrelevante syntaktische Merkmale</li> </ul> </li> <li>• Textstrukturmerkmale (z.B. Wörter, die Hinweise auf die Textstruktur oder das Genre geben, bzw. Genrewissen, das zur Worterschließung hinzugezogen wird)</li> </ul>
<b>L-c</b>	<p><b>Lexisvergleichende Dimension:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognate:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kognate Englisch – Deutsch</li> <li>○ Kognate Englisch – andere Sprachen (z.B. Französisch)</li> </ul> </li> <li>• Falsche Freunde:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Falsche Freunde Englisch – Deutsch</li> <li>○ Falsche Freunde Englisch – andere Sprachen (z.B. Französisch)</li> </ul> </li> </ul>
<b>L-d</b>	Lexikalische Unsicherheiten im Deutschen mit Bezug auf das englische Wort (trotz konzeptueller Klarheit)

Tabelle 2: Konzeptuelle Kategorien

<b>K-a</b>	<b>Keinerlei Konzeptidee</b> (konzeptuelle Leere)
<b>K-b</b>	<p><b>Zielkonzeptuelle Dimension:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Korrektes Konzept:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aktivierung des korrekten Konzepts</li> <li>○ Konstruktion des korrekten Konzepts</li> </ul> </li> <li>• Partiiell korrektes Konzept (z.B. Hyperonym, Hyponym oder Ko-Hyponym):             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aktivierung eines partiiell korrekten Konzepts</li> <li>○ Konstruktion eines partiiell korrekten Konzepts</li> </ul> </li> <li>• Inkorrektes Konzept:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aktivierung eines inkorrekten Konzepts</li> <li>○ Konstruktion eines inkorrekten Konzepts</li> </ul> </li> <li>• Konzeptuelle Unsicherheit:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Aufgelöste konzeptuelle Unsicherheit</li> <li>○ Ungelöste konzeptuelle Unsicherheit</li> </ul> </li> <li>• Konzeptverkettung (die Interpretation eines Konzepts beeinflusst die Interpretation eines weiteren Konzepts in positiver oder negativer Weise):             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Konzeptuelle Kettenreaktion mit positivem Ausgang</li> <li>○ Konzeptuelle Kettenreaktion mit negativem Ausgang</li> </ul> </li> <li>• Konzeptkombination bei Phrasen und Komposita (mögliche Bedeutungsrelationen der Bestandteile einer Phrase oder eines Kompositums werden reflektiert)</li> </ul>
<b>K-c</b>	<p><b>Konzeptvergleichende Dimension:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzeptuelle Äquivalenz</li> </ul>

- |  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partielle konzeptuelle Äquivalenz</li> <li>• Konzeptuelle Nicht-Äquivalenz</li> </ul> |
|--|--|

Jede dieser Tabellen besitzt zunächst ein 'Eingangslevel' (L-a bzw. K-a), das darüber entscheidet, ob überhaupt weitere wort- bzw. konzeptbezogene Kategorien zum Tragen kommen können. Wenn Lernende nicht erkennen, welche Textelemente ein Wort bilden (L-a), oder aber sie keinerlei Konzeptidee haben (K-a), so können sie auch keine spezifischeren Arten von Wort- oder Konzeptbewusstheit zeigen.

Die Abschnitte L-b und K-b beziehen sich auf diverse lexikalische bzw. konzeptuelle Facetten der Zielsprache bzw. des Texts und der durch ihn projizierten Textwelt. Das anderssprachliche und -konzeptuelle Vorwissen der Fremdsprachenlernenden wird demgegenüber in den Kategorieblöcken L-c und K-c berücksichtigt. Insgesamt spiegeln die Sektionen b und c somit die beiden elementaren Dimensionen von fremdsprachlicher Wort- und Konzeptbewusstheit wider, die im Theorieteil identifiziert worden sind.

Eine Besonderheit stellt darüber hinaus die Kategorie L-d dar. Hier war den Lernenden zwar das zugrundeliegende zielsprachliche Konzept klar, sie waren sich allerdings nicht sicher, wie sie dieses in der L1 sprachlich zum Ausdruck bringen sollten (Kategorie der lexikalischen Unsicherheit im Deutschen mit n=45 Treffern). Diese Kategorie kann daher als Schnittstelle zwischen den lexikalischen und konzeptuellen Kategorien bezeichnet werden. Weitere Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Kategorien werden in Abschnitt 3.3.3 beleuchtet, nachdem die einzelnen Kategorien anhand von Datenbeispielen im nachfolgenden Abschnitt exemplifiziert worden sind.

### 3.3.2 Forschungsfrage 2: Von den Lernenden diskutierte Textelemente

Während der Aufgabenbearbeitung und während des *Recalls* diskutierten die L2-Lesenden zahlreiche Textelemente, von denen einige jedoch über die 78 Lernerpaare hinweg besonders häufig in lexikalischer oder konzeptueller Hinsicht thematisiert wurden. Zu den zehn häufigsten Textelementen im *Tornado*-Korpus zählten *storm chasers*, *filmmaker*, *twisters*, *radio*, *ton and kilogram*, *truck*, *whump*, *mattress*, *lasts* und *season*. Im *Snow*-Korpus wurden die folgenden zehn Textelemente am häufigsten besprochen: *dots*, *mushroom*, *air-raid drills*, *daydreaming*, *snow*, *Catholic*, *fallout*, *nearby*, *bonnets* und *Sisters of Charity*.

Im *Snow*-Text beziehen sich *dots*, *mushroom*, *snow* und *fallout* auf eine nukleare Explosion bzw. auf Yolandas Verwechslung damit: Sie dachte, dass die Schneeflocken (*snow*) radioaktiver Niederschlag (*fallout*) seien, da sie den Punkten (*dots*) ähnelten, die die Lehrerin um das Bild einer Atomwolke (*mushroom*)

herum an die Tafel gemalt hatte. Dieser Zusammenhang musste von den Lesenden erschlossen werden, was jedoch nicht allen L2-Lernenden gelang. Zwar war vielen Lernerinnen und Lernern die Bedeutung von *dots* als *Punkte* bereits bekannt oder wurde von ihnen nachgeschlagen; der korrekte Bezug wurde oftmals jedoch nicht erkannt. So folgerten S099 und S100, dass *dots* die Löcher sein müssen, die nach einem Bombenangriff in der Erde entstanden (Z. 331-333).<sup>3</sup> Hingegen dachten S021 und S022 zunächst, dass es sich bei *dots* um (Kampf-)Flugzeuge oder Düsenjäger handeln muss. Der Zusammenhang zwischen Bomben und Krieg auf der einen Seite und Schnee auf der anderen Seite, der über die Beschreibung ihrer Ähnlichkeit mit Punkten hergestellt werden muss, bereitete vielen Lesenden lange Zeit Kopfzerbrechen und konnte auch schlussendlich nicht von allen aufgelöst werden (ungelöste konzeptuelle Unsicherheit; z.B. S075-S076, S097-S098, S107-S108). Zum Beispiel hatten S075 und S076 Probleme damit, das Konzept von Radioaktivität mit *dots* und *snow* zu verbinden und verblieben dabei, dass die Bomben in sich "radioaktives Material haben würden. Doch am Ende war es nicht so, es war Schnee" (S076, Z. 494). Auch die Interpretation von S097 und S098 ging in die richtige Richtung, wurde jedoch nicht vollständig aufgelöst (Z. 314, 324-327):

*S097: Wir schreiben einfach: Sie dachte, die Schneeflocken wären irgend so ein nukleares Zeug oder was-  
[...]  
S097: Ja, es gibt so nen großen Pilz bei Explosionen.  
S098: So'n dicker, fetter.  
S097: Und dann irgendwelche Punkte oder so, na egal.  
S098: Ja, (wo?) das radioaktive Material alles zerstören würde.*

Während diese beiden Lernenden eine korrekte Verbindung von *mushroom* zu einer Atomwolke herstellen konnten, blieb dieser Zusammenhang vielen anderen völlig unklar. Dies lag zum einen daran, dass *mushroom* entweder nur in seiner wörtlichen Bedeutung als '(essbarer) Pilz' betrachtet wurde, und zum anderen daran, dass *mushroom* als 'eine Art Raum' missverstanden wurde. Bei S101 und S102 war beispielsweise das Konzept eines essbaren Pilzes dominant, selbst als *dots* korrekterweise als Sinnbild für radioaktives Material verstanden wurde (Z. 406):

---

3 Eine Zeile entspricht einem Sprecherturnus in den Transkripten.

S101: *Oh, jetzt weiß ich es!! Sie malte an die Tafel diesen essbaren Pilz und malte um den Pilz Punkte.*

Aufgrund der Fehlinterpretation der Zeiten im Text behauptete S102 (Z. 409) anschließend, dass dieses radioaktive Material früher gefährlich war, und S101 (Z. 410) erwiderte, dass dies noch der Fall sein müsse, da es noch in der Luft sei (*would* wurde als *wird* verstanden). Eine alternative Möglichkeit, die S101 (Z. 412) nannte, war folgende:

*S101: Oder nicht unbedingt in der Luft, in der Erde. Wenn der Pilz halt aus der Erde wächst, dann ist das ja um ihn drum.*

Ebenso waren S009 und S010 nicht in der Lage, das konzeptuelle Puzzle erfolgreich zu lösen. Sie wunderten sich, wie "radioaktive Strahlung mit einem Pilz zusammenhängen" soll (Z. 379), und fanden auch im *Recall* hierfür keine Lösung. Andere Lernerpaare waren wiederum in der Lage, anfängliche konzeptuelle Unsicherheiten aufzulösen, insbesondere als ihnen die Verwechslung von *bombs*, *snow* und *dots* am Textende klar wurde (z.B. S011, Z. 269, 285).

Der Kriegszusammenhang wurde jedoch nicht von allen L2-Lernenden korrekt erkannt. Beispielsweise dachten S101 und S102, dass lediglich im Geschichtsunterricht das Thema 'Krieg' behandelt wurde, nicht aber, dass die Bedrohung real war und die Geschichte in der Zeit des Kalten Krieges situiert ist (Z. 464-510). Bei anderen wiederum war das Kriegsschema so dominant, dass selbst andere Wörter eine themenspezifische Bedeutung erhielten, die sie in Wirklichkeit nicht haben. So interpretierten S083 und S084 *mushroom* als 'Schutzbunker', der bei einem Bombenangriff aufgesucht wird (Z. 165-171). In einem weiteren Fall war die Idee, dass *mushroom* 'Bunker' bedeuten muss, so stark ausgeprägt, dass sie sogar die korrekte Übersetzung 'Atompilz', die sie im Wörterbuch fanden, anzweifelten (S103-S104, Z. 212-214). Auch im *Recall* hoben S103 und S104 mehrmals hervor, dass für sie *mushroom* eher 'eine Art Raum' sein muss (Z. 190-191, 200-202):

((S104: "Mushroom", heißt das wirklich Atompilz?  
UL: Mmh.  
[...]  
S104: Also "mush-", da dachte ich mir eher, das wär so ein Schutzraum.  
S103: Ja wegen ["room".  
S104: -wegen "room".] .. Also für mich hätt's auch mit nem Schutzraum Sinn gemacht. Sie hat ein Bild von nem

Schutzraum und rundrum dann die Punkte ((deutet Malen der Punkte mit seinen Händen an)), die das dann abhält, nicht? Hätte für mich auch Sinn-))

Abgesehen von der kontextuellen Passung hatte demnach die an der Wortoberfläche auftretende Buchstabenabfolge <room>, die sich im Wort *mushroom* versteckt, einen bedeutsamen Einfluss auf die Interpretation von *mushroom* als 'eine Art Raum'. In der Tat war dies die mitunter häufigste Fehldeutung unter den Lernerpaaren: *Mushroom* wurde als "[i]rgendein Raum" oder "ein besonderer Raum" (S072, Z. 131) beschrieben, bspw. "irgendein Raum in der Schule" (S016, Z. 232), ein Esszimmer (S006, Z. 391), Badezimmer (S006, Z. 374; S030, Z. 277) oder Waschraum (S003, Z. 491). Die letzten beiden Interpretationen rührten zum Teil daher, dass *mush* und *wasch* ähnlich klingen (S006, Z. 407) bzw. im Waschraum Kalkflecken entstehen können (S003-S004, Z. 488-405). Im letzteren Fall fand dabei eine negative Kettenreaktion mit der Fehlinterpretation von *chalk* als *Kalk* (statt *Kreide*), d.h. der Nicht-Erkennung eines falschen Freundes im Deutschen und Englischen, statt. In allen diesen Fällen wurde die trügerische Transparenz des Worts *mushroom* nicht erkannt, das sich – entgegen der Annahme vieler Schüler/innen – nicht in die semantisch transparenten Bestandteile *mush* und *room* zerlegen lässt. S089 und S090 überlegten daher zunächst, ob *mush* Brei (*mash*) heißen könnte (Z. 413-420), bevor sie den Eintrag *mushroom* im Wörterbuch fanden (S090, Z. 422, 430). Die Annahme semantischer Transparenz und morphologischer Zerlegbarkeit (Segmentierung) wurde auch in folgendem Fall besonders deutlich (S025-S026, Z. 216-230):

S025: Was heißt denn "mushroom"?

S026: Pilz.

S025: Pilz?

S026: Ich glaub schon.

S025: ((unverständlich)) Pilz-Raum.

S026: ((guckt entgeistert)) .. Nicht Pilz-Raum!!

((deutet energisch auf die Textstelle hin))

S025: Du hast irgendwas von Pilz gesagt.

S026: Ja, das ganze Wort heißt Pilz.

S025: Achso.

((S026 kichert))

((UL: War dir das dann klar mit dem Pilz?

S025: Nee. ((lacht)) Ich fand das irgendwie voll komisch. Da steht doch "room", ne, und die erzählt mir einen vom Pilz. Und da dachte ich mir, was will die ((S026)) denn jetzt überhaupt? Das ist doch kein Pilz-Raum. Also, heißt das Pilz?

UL: Das ist Pilz, ja. Also, "mushroom" ist wirklich ein Pilz. Also, es ist das ganze Wort.  
S025: OK.))

Die 'Raum'-Interpretation überlagerte bei S025 also immer noch die eigentliche Bedeutung von *mushroom* als *Pilz*, die ihr ihre Partnerin S026 von Beginn an genannt hatte. Während in diesem Auszug die wörtliche Ebene nicht verlassen wurde, folgte bspw. S085 korrekterweise, dass es sich bei *mushroom* um einen Atompilz handeln könnte, wohingegen ihre Partnerin S086 mit diesem Wort nichts anzufangen wusste (Z. 435-438):

((UL: Sie hat ein Bild von 'nem Pilz gezeichnet. Das hat dann mehr Sinn gemacht, dann "mushroom" mit "Pilz" zu übersetzen? Weil ihr wart euch ja eben nicht einig: Vielleicht "Atompilz", vielleicht doch der "Pilz".  
S086: Ja, aber was ist denn ein Atompilz?  
S085: Ich dachte zuerst Atompilz, weil das ja auch alles was mit Krieg und was weiß ich nicht alles zu tun hat, und heißt nicht Atompilz auch diese Wolke nach diesen Explosionen? ((deutet Atompilz mit ihren Händen an))  
UL: Genau.))

Wie auch hier unterstrichen in vielen Fällen die Gesten das korrekte Konzept, an das die Lesenden dachten (z.B. S021-S022, Z. 165-197; S095-S096, Z. 147-152). Dies war auch bei anderen Konzepten der Fall, insbesondere wenn sich eine entsprechende deutsche Übersetzung nicht sofort finden ließ. Im *Snow*-Text traf dies beispielsweise auf *bonnets* zu, das im Textkontext für 'Nonnenhauben' steht. Da dieser Begriff im Deutschen jedoch nicht allgemein geläufig zu sein scheint, griffen z.B. S103 und S104 auf Umschreibungen und Gestik zurück (Z. 48-53):

*S104: Und da waren diese Schwestern mit den langen schwarzen, ja, Anzügen. Mit diesen langen schwarzen, weiß nicht, wie die heißen.*  
((UL: "Bonnets"?)  
S104: Ich meine, das heißt Mü- [oder Kappen.  
S103: Also diese ((signalisiert Nonnenhaube auf seinem Kopf))] Mützen, die sie da aufhaben mit diesen langen- ((fasst sich auf seine Schulter))  
S104: -ja, mit diesen langen ((fasst an seinen Kopf und an die Schultern)) und mit diesem weißen Tuch da.))



Gleichermaßen traten lexikalische Unsicherheiten im Deutschen bei einigen Konzepten des *Tornado*-Texts auf, bspw. bei *swirling winds* oder *storm chasers*. Hier deuteten die Gesten und Umschreibungen der L2-Lernenden ebenfalls auf ein korrektes zugrundeliegendes Konzept hin, obwohl sie lexikalische Unsicherheiten und Ungenauigkeiten an der Diskursoberfläche zeigten. Dies hängt sicherlich mit der kulturellen Spezifik dieser Konzepte zusammen und der konzeptuellen Lücke bzw. Nicht-Äquivalenz, die im bisherigen geographischen und soziokulturellen Umfeld der L2-Lernenden klafft. Aus diesem Grunde fragten sich einige Schüler/innen, ob bzw. was für ein Beruf *storm chaser* überhaupt sein soll (z.B. S047, Z. 393; S052, Z. 379; S115, Z. 23; S155-S156, Z. 392-393). Demgegenüber zeigte S054 explizit Bewusstheit über die konzeptuelle Lücke, die im deutschen Lebensraum diesbezüglich herrscht, indem er fragte: "Kann man so etwas in Deutschland überhaupt machen? Nee, ne? Wird schwer- kann man lange suchen." (Z. 470) Folglich war es für einzelne Lernende schwer, eine entsprechende deutsche Übersetzung zu finden, aber auch das Konzept aufzubauen. Anderen wiederum gelang dies recht gut. Der Unterschied zwischen den Lernenden wird bspw. in folgendem Auszug deutlich (S117-S118, Z. 355-364):

*S118: Das heißt Jagd. Sturmjäger. [...] Das ist einer bestimmt, der sucht nach den Stürmen.  
((S117 lacht)) [...]  
((UL: S117, du warst da ganz ungläubig. Du wolltest es ihr fast gar nicht glauben, obwohl sie es im Buch drinstehen hatte. [...]  
S117: Weil sich das total bescheuert anhört.  
Sturmjäger! [...] Ich sehe da keinen Zusammenhang so, warum soll denn der Mensch Sturm jagen?))*

Ihre Partnerin S118 gab hingegen folgende Erläuterung (Z. 394):

*S118: Ja, das ist bestimmt einer, der warnt die Leute davor, wenn-- also, der beschäftigt sich mit den Tornados, und wenn er halt irgendwelche sieht, oder welche kommen, warnt er die Leute im Fernsehen oder im Radio, und die hat er wahrscheinlich eben hier gewarnt.*

Während es den meisten letztendlich gelang, ein (zumindest partielles) Konzept von *storm chasers* auf der Basis der Textinhalte aufzubauen, variierte oftmals die konkrete Übersetzung aufgrund sprachlicher und konzeptueller Unsicherheiten: "Sturmjäger oder -verfolger" (S126, Z. 450), "Sturmfänger" (S053, Z. 396; S061, Z. 19; S110, Z. 42), "Sturmexperte" (S127, Z. 307), "Sturmfilmer" (S115, Z. 25;

S121, Z. 88), "Filmreporter" (S036, Z. 487), "Sturmforscher" (S060, Z. 67, 78), "Wirbelsturmjäger", S045, Z. 211-212), "Tornadojäger" (S045, Z. 262; S137, Z. 332-336) oder "Tornadospezialist" (S118, Z. 373).

Im Gegensatz dazu war die Übersetzung von *ton* und *kilogram* für die L2-Lernenden offensichtlich, da es die Kognate *Tonne* und *Kilogramm* im Deutschen gibt. Allerdings waren sich einige Leser/innen nicht über die konzeptuellen Unterschiede im Klaren, die zwischen *ton* im Englischen und *Tonne* im Deutschen bestehen: Da die *long ton* mehr Kilogramm als eine deutsche Tonne umfasst, ist der im Text genannte 13-Tonner nicht umgerechnet 13.000 Kilogramm schwer, sondern 13.209 Kilogramm. Eine größere Gruppe an Lernenden dachte aber, dass es sich bei der 13-Tonnen-Angabe um eine gerundete Zahl handelte, wohingegen manche Schüler/innen sich der konzeptuellen Unterschiede bewusst waren bzw. im *Recall* bewusst wurden. S046 erklärte z.B., dass es eine amerikanische Angabe sei, die von der deutschen abweiche (Z. 187). Ebenso wies S147 auf den Unterschied bei den Gewichtseinheiten hin (Z. 145):

((S147: Ja, also die Tonnen sind bei denen was anderes als bei uns. Das sind nicht genau 1000 kg, das ist irgendwie ein bisschen mehr.))

Demgegenüber konnten sich S057 und S058 keinerlei konzeptuelle Unterschiede zwischen *ton* und *Tonne* vorstellen, da ihrer Ansicht nach diese Einheit keinerlei Schwankungen unterliegt, was auch durch ihre Gestik deutlich wird (Z. 280-281):

((S057: Ne Tonne ist ne Tonne.  
S058: Ne Tonne ist ne Tonne. ((signalisiert den Umfang einer Tonne mit seinen Händen)) ))

### 3.3.3 Forschungsfrage 3: Kookkurrenzen verschiedener Kategorien

Um Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien zu ermitteln, wurden in MAXQDA 11 Code-Relationsmatrizen erstellt und systematisch ausgewertet. Die mit Abstand häufigste Code-Relation mit n=118 Treffern bestand zwischen der lexikalischen Kategorie 'Kognatbewusstheit Deutsch-Englisch' und der 'Aktivierung des korrekten Konzepts'. So erkannten die Lernenden bspw. *Catholic* als ein Kognat des deutschen Worts *katholisch*, was ihnen bei der korrekten Konzeptaktivierung half (n=33).

Die zweithäufigste Kookkurrenz fand sich zwischen der 'Synform-Verwechslung' sowie der 'Aktivierung eines falschen Konzepts' in n=64 Fällen. 'Synform' ist die Abkürzung von "similar lexical form" und bezeichnet nach Laufer (1997:

26) formal ähnliche Wörter der Zielsprache. Diese können bei L2-Lernenden leicht zu Verwechslungen führen, insbesondere wenn das lexikalische Wissen über die betreffenden Wörter noch nicht gefestigt ist (Laufer 1997: 26). Bei der Erforschung des Leseverstehens handelt es sich dabei um eine orthographische Kategorie (vgl. Tabelle 1). So löste die Verwechslung von *mourning* mit *morning* in 15 Fällen die Aktivierung eines falschen Konzepts aus, d.h. von *Morgen* statt *trauernd*.

Den dritten Rang nahm die Code-Relation zwischen der morphologischen Kategorie 'Bewusstheit über Wortbestandteile in semantisch transparenten Wörtern' und der 'Konstruktion eines korrekten Konzepts' ein (n=45 Fälle). Zur Illustration dienen die beiden Beispiele *nearby* aus dem *Snow*-Text und *filmmaker* aus dem *Tornado*-Text: Hier waren die Lernenden in 15 Fällen in der Lage, die Wortbestandteile *near* und *by* in *nearby* zu erkennen und daraus den Gesamtsinn zu konstruieren. Dies traf in 17 Fällen auch auf das Wort *filmmaker* zu, das sich aus den beiden Hauptkomponenten *film* und *maker* in semantisch transparenter Weise zusammensetzt.

Die Analyse weiterer Kookkurrenzen brachte zusätzliche Zusammenhänge ans Licht, die auf die Komplementarität einiger Kategorien hindeuteten. Es wurde z.B. nicht nur eine Code-Relation von 'Bewusstheit über semantische Transparenz' und 'korrekter Konzeptkonstruktion' festgestellt, sondern im Gegenzug auch eine Code-Relation von 'mangelnder Bewusstheit über die trügerische Transparenz nicht-komplexer Wörter' und der 'Aktivierung eines falschen Konzepts' (n=23). Beispielsweise betrachteten einige Lernende *mushroom* als ein semantisch transparentes Wort, das sich aus den Komponenten *mush* und *room* zusammensetzt, obwohl es sich um ein nicht-zerlegbares Wort handelt (vgl. Abschnitt 3.3.2). In ähnlicher Weise führte die Zerlegung des Worts *fallout* in vielen Fällen zu einem falschen Konzept – zumindest an der Wortoberfläche einer wörtlichen Übersetzung wie *Ausfall* oder *ausfallen*, die nicht mit der konkreten Bedeutung von radioaktivem Niederschlag übereinstimmt.

Gleichermaßen konnte für die Kognatkategorie ein Komplementärkonstrukt identifiziert werden: Die fehlende Bewusstheit über falsche Freunde im Deutschen und Englischen rief ein falsches Konzept in 35 Fällen hervor, z.B. von *strong* als *streng* oder *stay* als *stehen*.

Darüber hinaus half den Lernenden in 18 Fällen ihre Bewusstheit über Polysemie bei der Konstruktion des korrekten Konzepts (z.B. *mushroom* als *atomic cloud* im übertragenen Sinne), wohingegen mangelnde Bewusstheit über Homonymie zur Aktivierung eines falschen Konzepts in 19 Fällen führte. Hier waren sich die Lesenden bspw. nicht darüber im Klaren, dass *drill* noch eine andere Bedeutung als *Bohrer* haben könnte, so dass sie nicht den korrekten Sinn von *Übung* ermitteln konnten. Im Gegensatz zu *mushroom* lässt sich diese weitere

Bedeutung nicht von der *Bohrer*-Bedeutung ableiten, da homonyme Wörter nicht bedeutungsverwandtschaft sind (z.B. im Gegensatz zu der Formähnlichkeit, die zwischen einem essbaren Pilz und einem Atompilz besteht).

Interessanterweise führte jedoch mangelnde Bewusstheit in manchen Fällen zu einem positiven Resultat. So verhalf eine inkorrekte Aussprache zur Aktivierung des korrekten Konzepts, wenn das falsche Lautbild bei den Lernenden Parallelen zu einem verwandten Wort oder Konzept im deutschsprachigen Raum auslöste. Beispielsweise rief die nicht-zielkonforme Aussprache [kato'li:k] (*Catholic*) das Kognat *Katholik* bzw. *katholisch* hervor. In gleicher Weise evozierte die Aussprache ['houln] für *howling* das Parallelwort *heulen* im Deutschen, und auch bei dem onomatopoetischen Wort *whump!* half die fehlerhafte Aussprache [vomp] beim Erkennen des deutschen Äquivalents *wumm /vom/*.

In selteneren Fällen unterstützte eine Synform-Verwechslung die Lesenden bei der Wortschließung. So wurde *clothes* schriftsprachlich mit *closet* verbunden, was allerdings bei der Entschlüsselung von *walk-in closet* (begehbarer Kleiderschrank) nützlich war. Ebenso behinderte die Verwechslung von *rip* (*reißen*) mit *R.I.P.* (*rest in peace*, d.h. *Ruhe in Frieden*) nicht die Sinnkonstruktion, sondern war ihr sogar förderlich, da herausgerissene (entwurzelte) Bäume in der Tat tot sind, genauso wie diejenigen, auf deren Grabstein *R.I.P.* steht. Diese Zusammenhänge und z.T. ungewöhnlichen Lösungswege wurden in der Literatur bislang kaum thematisiert, weshalb im nachfolgenden Abschnitt eine Einbettung in die bisherige Literatur erfolgt.

#### 4. Diskussion und Ausblick

Die Studie hat gezeigt, dass Wort- und Konzeptbewusstheit sehr komplexe Konstrukte sind. In Beantwortung von Forschungsfrage 1 kann daher festgehalten werden, dass unterschiedlichste Arten von (vorhandener bzw. fehlender) Wortbewusstheit und Konzeptbewusstheit auftreten können, die Auswirkungen auf das Verständnis fremdsprachiger Texte haben. Wie in der bisherigen Literatur vielfach betont wurde, spielte auch hier in zielsprachlicher Hinsicht morphologische Bewusstheit eine beachtliche Rolle (z.B. Kuo & Anderson 2006; Nagy, Berninger & Abbott 2006), sowie aus sprachenvergleichender Perspektive die Kognatbewusstheit (Holmes & Ramos 1993). Einige fremdsprachige Wörter und Konzepte warfen dabei besonderen Diskussionsbedarf bei den Lernenden auf, wie die qualitativen Analysen zu Forschungsfrage 2 veranschaulicht haben. Hierbei handelte es sich oftmals um für das Textverständnis besonders zentrale Begriffe, wie bspw. *mushroom* (in der Bedeutung 'Atompilz') und das kulturell geladene Kon-

zept der *storm chasers* (im Kontext von Tornados). Des Weiteren wurden im Rahmen von Forschungsfrage 3 Zusammenhänge zwischen einzelnen lexikalischen und konzeptuellen Aspekten ermittelt, welche verdeutlichten, dass vorhandene Bewusstheit i.d.R. positive Auswirkungen auf das Textverständnis hat, fehlende Bewusstheit dahingegen negative Konsequenzen nach sich ziehen kann. Ferner ist von einem Kontinuum an Bewusstheit auszugehen, da Lernende unterschiedliche Grade an Bewusstheit – auch bzgl. derselben Wörter und Konzepte – zeigen können.

Während in der bisherigen Literatur zwar auf den Gedanken von "lexikalische[r] Kompetenz als Kontinuum" (Targońska & Stork 2013: 101) vielfach verwiesen wurde (bspw. Henriksen 1999; Schmitt 2000: 118), wurde der Kontinuumcharakter von Konzeptbewusstheit noch nicht explizit erforscht. Dasselbe gilt für die Komplementarität zahlreicher Kategorien, die in den gegenwärtigen Analysen zum Vorschein trat. So wird die Bewusstheit über die Möglichkeit der Nutzung von Wortbestandteilen in komplexen und semantisch transparenten Wörtern (bspw. *filmmaker*) durch Bewusstheit über trügerische Transparenz in nicht-komplexen Wörtern (z.B. *mushroom*) ergänzt und abgegrenzt (Schluer 2017). Ebenso ist die Kehrseite der Bewusstheit über sprachliche Parallelen (Kognate) die Bewusstheit über die Grenzen ihrer Anwendbarkeit (falsche Freunde). Gleichermäßen scheint Lernenden oftmals die Bewusstheit über die Nicht-Übertragbarkeit von Konzepten zu fehlen, obwohl diese kulturell bedingt variieren können (Ijaz 1986; Pavlenko 2009). Diese Variation bleibt oft hinter der lexikalischen Oberfläche wörtlicher Übersetzungen verborgen, wie verschiedene Beispiele im Theorie- und Analyseteil dieses Aufsatzes gezeigt haben. In der Studie wurden einige Konzepte erst durch Nachfragen im *Recall* deutlich. In dieser Hinsicht spielten auch die Gestik und die Umschreibungen der Schüler/innen eine entscheidende Rolle, da sie ihnen halfen, ihre Konzepte zum Ausdruck zu bringen. Dies traf insbesondere auf Konzepte wie *swirling wind*, *storm chaser*, (*atomic*) *mushroom* und *bonnet* zu, für die die L2-Lesenden zumeist keine direkte Übersetzung finden konnten. Dies lag zum Großteil daran, dass es sich um weniger geläufige Konzepte handelt, denen die Lernenden nicht alltäglich begegnen. Sie sehen weder täglich *Atomwolken* noch tragen sie *Nonnenhauben*, und auch *Wirbelstürme* und *Sturmjäger* sind in ihrem soziokulturellen Umfeld nicht allgegenwärtig. Nichtsdestotrotz waren viele Lerner/innen in der Lage, zumindest ein partielles Konzept aufzubauen, das dem Zielkonzept nahekommt. Dies deutet auf das Konzeptkontinuum hin, d.h., Konzepte können bei einzelnen Personen mehr oder weniger stark ausgebaut sein (Wierzbicka 1985: 214-218) und die Bewusstheit über konzeptuelle Kongruenzen und Diskrepanzen zwischen verschiedenen Personen und Kulturräumen kann ebenfalls unterschiedlich stark vorhanden sein (vgl. Pavlenko 2009). Somit besitzt Konzeptbewusstheit beim Lesen

fremdsprachiger Texte nicht nur eine zielkonzeptuelle, sondern auch eine systemvergleichende Dimension. Gleiches trifft auf die lexikalische Ebene zu: Lernende können unterschiedliche Grade an Bewusstheit über lexikalische Aspekte der Zielsprache zeigen, aber auch ein unterschiedliches Maß an Bewusstheit über zwischensprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Diese verschiedenen Kontinua sind in Abbildung 1 veranschaulicht, die aus Schluer (2017) adaptiert wurde.

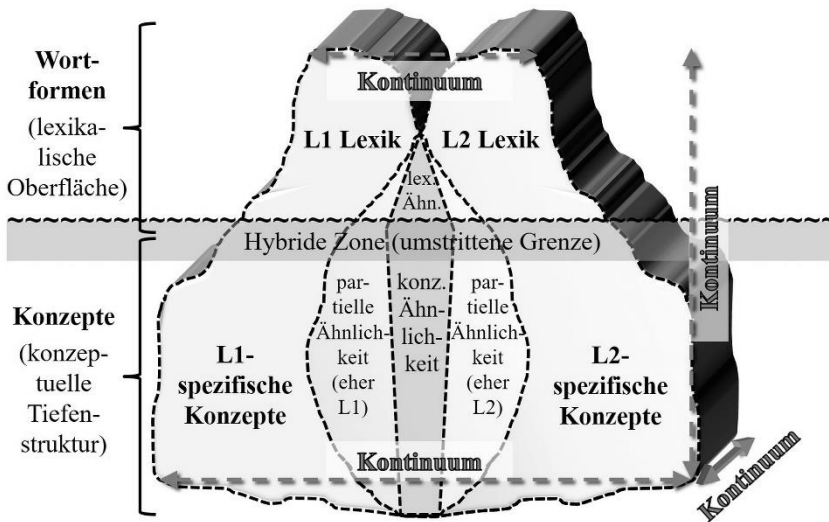


Abbildung 1: Dreidimensionales Eisbergmodell von Wort- und Konzeptbewusstheit

In diesem Eisbergmodell lassen sich verschiedene hybride Zonen feststellen, die zum einen die Abgrenzung zwischen den beiden Konstrukten per se betreffen (wo hören semantische Aspekte auf und wo beginnen konzeptuelle?; vgl. Tyler 2012: 57), zum anderen zwischen Aspekten der Zielsprache und bisherigem sprachlichen Wissen liegen (z.B. Kognat – falscher Freund-Kontinuum; Holmes & Ramos 1993: 89) sowie zwischen den Ziel-Konzepten und dem Konzeptwissen aus dem bisherigen Erfahrungsschatz der Lernenden (Kontinuum von konzeptueller Äquivalenz bzw. Nicht-Äquivalenz). Die gestrichelten Linien unterstreichen diesen Kontinuumscharakter und die Durchlässigkeit zu angrenzenden Konstrukten, wie bspw. der Grammatikbewusstheit (vgl. Siepmann 2007; Ellis & Cadierno 2009: 112; Tyler 2012: 20f.). Die Dreidimensionalität des Modells deutet zudem auf die dynamischen Entwicklungen im (fremdsprachlichen) Lernprozess hin, die nicht nur die Quantität, sondern insbesondere auch die Qualität des Wort- und Konzeptwissens betreffen ebenso wie bspw. die Prozesse

der Konzeptkonstruktion, -modifikation und des (temporären) Vergessens. Darüber hinaus weist sie auf den dynamischen Charakter von Lexik und Konzepten hin, der nicht nur synchronem (kontextuellem), sondern auch diachronem Wandel unterliegt.

Das Modell soll Forschende, Lehrende und Lernende dazu ermutigen, nicht nur auf die lexikalische Oberfläche zu blicken, sondern auch konzeptuelle Tiefenstrukturen zu erkunden (Schluer 2017). So muss nicht alles, was von der Tiefe an die Oberfläche durchscheint, zwangsläufig mit Bekanntem identisch sein, auch wenn Form und Substanz an bereits Bekanntes erinnern. In der Tat kann es auch trügerisch sein, wie Synform-Verwechslungen in der Zielsprache, aber auch falsche Freunde zwischen zwei Sprachen und konzeptuelle Nicht-Äquivalenzen zwischen zwei Sozialisationskontexten exemplifizieren. Auch wenn – oder gerade weil – Lernen immer vor dem Hintergrund von bisher Bekanntem geschieht (vgl. Ausubel 1968: 127f.; Bredella 1990: 563), soll eine augenscheinliche Ähnlichkeit daher nicht den Blick ablenken von etwaigen kleineren oder größeren Unterscheidungsmerkmalen. In dieser Hinsicht ist Bewusstheit notwendig, um Unterschiede kennenzulernen und tatsächliche Gemeinsamkeiten zu entdecken. Diese Sensibilisierung unter den Lernenden erfordert natürlich auch eine entsprechende Wort- und Konzeptbewusstheit der Lehrenden, die es in der Lehrerbildung zu entwickeln gilt (Finkbeiner & Schluer eingereicht).

Da die vorliegenden Erkenntnisse nur auf einer begrenzten Datenbasis beruhen, sind weitere Lernerdaten unabdingbar, um spezifischere Schlüsse zu ziehen und die gegenwärtigen ggf. zu modifizieren. So sollten nicht nur zusätzliche Lernerguppen (unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Vorerfahrungen sowie unterschiedlicher Zielsprachen), sondern auch weitere Kompetenzbereiche (Hör-/Hörsehverstehen, Sprechen und Schreiben) untersucht werden. Auch steht die Entwicklung spezifischer Tests und Aufgabenformate noch aus, die den verschiedenen Facetten der hier fokussierten Konstrukte gewidmet sind. Insbesondere hat die Erforschung von Konzeptbewusstheit großes Zukunftspotenzial, vor allem in den Bereichen der interkulturellen Kommunikation. Durch sie können etwaige Missverständnisse an der sprachlichen Oberfläche hinterfragt und aufgeklärt werden. Gerade angesichts der zunehmenden Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sollte dem Bereich der Wort- und Konzeptbewusstheit daher vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet werden. Der in der vorliegenden Studie verfolgte Ansatz und das darin vorgestellte Eisbergmodell können hierbei zur weiteren Erforschung von Wort- und Konzeptbewusstheit, aber auch in der Fremdsprachendidaktik eingesetzt werden.

Eingang des revidierten Manuskripts 09.09.2017

## Literaturverzeichnis

- Aitchison, Jean (2006): *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (3. Aufl.). Malden, Mass: Blackwell.
- Association for Language Awareness (2012): About Language Awareness [Online: [http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48) 04.09.2017].
- Alvarez, Julia (1991): *How the García girls lost their accents*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Ausubel, David P. (1968): *Educational psychology. A cognitive view*. New York, NY, etc.: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bernhardt, Elizabeth (2005): Progress and procrastination in second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 133-150.
- Bredella, Lothar (1990): Das Verstehen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 89: 6, 562-583.
- Coady, James (1993): Research on ESL/EFL vocabulary acquisition. Putting it in context. In: Huckin, Thomas; Haynes, Margot & Coady, James (Eds.): *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 3-23.
- Cruse, D. A. (1986): *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Groot, Annette M. B. (1992): Bilingual lexical representation. A closer look at conceptual representations. In: Frost, Ram & Katz, Leonard (Eds.): *Orthography, phonology, morphology, and meaning*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 389-412.
- Dong, Yanping; Gui, Shichun & MacWhinney, Brian (2005): Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition* 8: 3, 221-238.
- Donmall, B. Gillian (Ed.): *Language awareness*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Ellis, Nick C. & Cadierno, Teresa (2009): Constructing a second language. Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7: 1, 111-139.
- Evans, Vyvyan (2006): Lexical concepts, cognitive models and meaning-construction. *Cognitive Linguistics* 17: 4, 491-534.
- Finkbeiner, Claudia (2005): *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr.
- Finkbeiner, Claudia & Fehling, Sylvia (2002): Bilingualer Unterricht: Aktueller Stand und Implementierungsmöglichkeiten im Studium. In: Finkbeiner, Claudia (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Lehren und Lernen in zwei Sprachen*. Hannover: Schroedel, 9-22.
- Finkbeiner, Claudia; Knierim, Markus; Ludwig, Peter H. & Wilden, Eva (2008): Textbasierte kooperative Lernumgebungen im Englischunterricht. Das ADEQUA-Projekt. In: Kasseler Forschergruppe Empirische Bildungsforschung (Hrsg.): *Lernumgebungen auf dem Prüfstand*. Kassel: Kassel University Press, 81-99.
- Finkbeiner, Claudia; Knierim, Markus; Smasal, Marc & Ludwig, Peter H. (2012): Self-regulated cooperative EFL reading tasks. Students' strategy use and teachers' support. *Language Awareness* 21: 1-2, 57-84.
- Finkbeiner, Claudia & Schluer, Jennifer (eingereicht): Developing prospective teachers' diagnostic skills through collaborative video analysis: Focus on L2 reading. *Language Awareness*.
- Finkbeiner, Claudia & Schluer, Jennifer (in Vorb.): *Stimulated Recall* als Zugang zu mentalen Prozessen in der Fremdsprachenforschung. In: Aguado, Karin; Finkbeiner, Claudia & Tesch, Bernd (Hrsg.): *Methoden rekonstruktiver Fremdsprachenforschung. Lautes Denken, Stimulated Recall und Dokumentarische Methode*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.



- Gass, Susan M. & Mackey, Alison (2000): *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Henriksen, Birgit (1999): Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 2, 303-317.
- Holmes, John & Ramos, Rosinda Guerra (1993): False friends and reckless guessers. Observing cognate recognition strategies. In: Huckin, Thomas; Haynes, Margot & Coady, James (Eds.): *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 86-108.
- Ijaz, I. Helene (1986): Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language. *Language Learning* 36: 4, 401-451.
- Jarvis, Scott & Pavlenko, Aneta (2008): *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, NY: Routledge.
- Jessner, Ulrike (2008): A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal* 92: 2, 270-283.
- Jiang, Nan (2000): Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics* 21: 1, 47-77.
- Koda, Keiko (2005): *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, Keiko (2007): Reading and language learning. Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning* 57: 1, 1-44.
- Kuo, Li-jen & Anderson, Richard C. (2006): Morphological awareness and learning to read. A cross-language perspective. *Educational Psychologist* 41: 3, 161-180.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, Batia (1997): The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: Coady, James & Huckin, Thomas N. (Eds.): *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-34.
- Limón, Margarita (2001): On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change. A critical appraisal. *Learning and Instruction* 11: 4-5, 357-380.
- Malt, Barbara C.; Sloman, Steven A. & Gennari, Silvia P. (2003): Universality and language specificity in object naming. *Journal of Memory and Language* 49: 1, 20-42.
- MAXQDA 11 (2014): MAXQDA, VERBI GmbH.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nagy, William (1997): On the role of context in first and second-language vocabulary learning. In: Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael (Eds.): *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 64-83.
- Nagy, William; Berninger, Virginia W. & Abbott, Robert D. (2006): Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology* 98: 1, 134-147.
- Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Geographic (2009): *National Geographic Kids Almanac 2010*: National Geographic Society.
- Nold, Günter & Rossa, Henning (2007): Leseverstehen. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim u.a.: Beltz, 197-211.

- Odlin, Terence (2005): Crosslinguistic influence and conceptual transfer. What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 3-25.
- Pavlenko, Aneta (2009): Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In: Pavlenko, Aneta (Ed.): *The bilingual mental lexicon. Interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 125-160.
- Richards, Jack C. (1976): The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 10: 1, 77-89.
- Schluer, Jennifer (2017): *Lexical and conceptual awareness in L2 reading: An exploratory study. Language Culture Literacy* 7. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schmitt, Norbert (2000): *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 59-80.
- Targońska, Joanna & Stork, Antje (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 1, 71-108.
- Tocalli-Beller, Agustina & Swain, Merrill (2005): Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics* 15: 1, 5-28.
- Tunmer, William E. & Herriman, Michael L. (1984): The development of metalinguistic awareness. A conceptual overview. In: Tunmer, William E.; Pratt, Christopher & Herriman, Michael L. (Eds.): *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer, 12-35.
- Tyler, Andrea (2012): *Cognitive linguistics and second language learning. Theoretical basics and experimental evidence*. New York, NY: Routledge.
- Verspoor, Marjolijn & Tyler, Andrea (2013): Cognitive linguistics and second language learning. In: Ritchie, William C. & Bhatia, Tej K. (Eds.): *The new handbook of second language acquisition*. (2. Aufl.). Leiden: Brill, 159-177.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wierzbicka, Anna (1985): *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor Mich.: Karoma Publ.
- Woods, David & Fassnacht, Chris (2012): *Transana 2.51-Win*. University of Wisconsin Systems.

## Anhang

### Snow

(Julia Alvarez 1991, adaptierte Version von Finkbeiner et al. 2008)

Our first year in New York we rented a small apartment with a Catholic school nearby, taught by the Sisters of Charity, big and strong women in long black dresses and bonnets, that made them look peculiar; they looked like dolls in mourning. I liked them a lot, especially my grandmotherly fourth grade teacher, Sister Zoe. As the only immigrant in my class, I was put in a special seat in the first row by the windows, apart from the other children so that Sister Zoe could help me without disturbing them. Slowly, she pronounced the new words I was to

repeat: washing machine, cornflakes, subway, snow.

Soon I picked up enough English to understand great danger was in the air. Sister Zoe explained to the children what was happening in Cuba, where Russian weapons were put together and directed towards New York City. President Kennedy explained we might have war. At school, we had air-raid drills. A bell would go off and we'd file into the hall, fall to the floor, cover our heads with our coats, and imagine our hair falling out, the bones in our arms going soft.

I heard new vocabulary: nuclear bomb, radioactive fallout. Sister Zoe explained how it would happen. She drew a picture of a mushroom on the blackboard and put round dots with a piece of chalk around for the dusty radioactive material that would kill us.

The month grew cold, November, December. One morning as I sat at my desk daydreaming out of the windows, I saw dots in the air like the ones Sister Zoe had drawn – only some at first and then lots and lots. I shouted "Bomb! Bomb!" Sister Zoe ran quickly towards me. A few girls began to cry.

But then Sister Zoe's shocked look disappeared slowly. "Why, Yolanda dear, that's snow!" She laughed. "Snow."

## **Tornado! Storm Chasers**

(National Geographic 2009, adaptierte Version von Finkbeiner et al. 2008)

"One time a tornado we were filming was coming right at us," says filmmaker Sean Casey. "When you jump out of the truck to get the shot, anything can happen. As it moved closer, the wind picked up, and we felt as if the wind were pulling us into the tornado."

With swirling winds that can top 300 miles (483 kilometers) an hour, twisters can rip up trees, turn houses into piles of twisted wood, and toss cars around like toys. They're the nature's most violent nasty storms.

Casey's team of filmmakers has had close calls. "We were following a storm one day and we talked to the meteorologists on the truck radio. They said that there was a tornado right where we were," says Casey. "But the rain was pouring down so hard and the wind was howling so much that we couldn't see it."

Stein, one of the meteorologists, remembers that storm, too. "The wind pushed our 13-ton (13,209-kilogram) radar truck backward. Suddenly – whump! Debris hit the side of the vehicle as the truck made strange groaning noises. After it was over we saw telephone poles bent over by the winds."

The chase has its exciting moments. But it can also be long and tedious. "A lot of people see storm chasers on TV or in movies like *Twister* and they think storm chasing is very exciting," says Stein. "It's nothing like that. We might drive

10,000 miles (16,093 kilometers) in a six- to eight-week season and see one tornado that lasts a few minutes."

What is most important is that storm chasers get information about twisters that could one day save lives. Some safety tips to protect your life are: If a tornado heads your way and you're indoors, stay away from doors and windows. Go to the basement. Do not stay in a mobile home. It won't offer enough protection. If you have no basement, go into a walk-in closet, bathroom, or other small room in the center of the house on the lowest floor. Get under heavy furniture or a mattress and protect your head.