STRATEGIEN ANGEHENDER DEUTSCHLEHRKRÄFTE IN DER TÜRKEI ZUR BEDEUTUNGSERSCHLIESSUNG VON UNBEKANNTEN WÖRTERN BEIM LESEVERSTEHEN

DOKTORARBEIT

Ebru ÜSTÜN

Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Betreuer: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

Eskişehir 2024

Anadolu Universität

Graduiertenschule

STRATEGIEN ANGEHENDER DEUTSCHLEHRKRÄFTE IN DER TÜRKEI ZUR BEDEUTUNGSERSCHLIESSUNG VON UNBEKANNTEN WÖRTERN BEIM LESEVERSTEHEN

DOKTORARBEIT

Ebru ÜSTÜN

Abteilung für Deutschlehrerausbildung
Betreuer: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

Eskişehir 2024

Anadolu Universität

Graduiertenschule

November 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ebru ÜSTÜN'nün "Strategien Angehender Deutschlehrkräfte In Der Türkei Zur Bedeutungserschliessung Von Unbekannten Wörtern Beim Leseverstehen" başlıklı tezi 01/11/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Alman Dili Eğitimi Anabilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	**: Prof Dr. Ayhan BAYRAK**	**.....**
Üye	**: Doç. Dr. Fesun KOŞMAK**	**.....**
Üye	**: Doç. Dr. Engin BÖLÜKMEŞE**	**.....**
Üye	**: Dr.Öğr.Üy.Şerife ÇELİKKAYA**	**.....**
Üye	**: Dr.Öğr.Üy.Eren KESİM**	**.....**

.....
Enstitü Müdürü

FINAL APPROVAL FOR THESIS

This thesis titled Strategien Angehender Deutschlehrkräfte In Der Türkei Zur Bedeutungserschliessung Von Unbekannten Wörtern Beim Leseverstehen ” has been prepared and submitted by Ebru Üstün in partial fullfillment of the requirements in “Anadolu University Directive on Graduate Education and Examination” for the Degree Doctor of Philosophy (PhD) Department of German Language Teaching has been examined and approved on 01/11/2024

Title, Name Surname		**Signature**
Member (Supervisor)	**: Prof Dr. Ayhan BAYRAK**	**……**
Member	**: Assoc. Prof. Fesun KOŞMAK**	**……**
Member	**: Assoc. Prof. Engin BÖLÜKMEŞE**	**……**
Member	**: Asst. Prof.Şerife ÇELİKKAYA**	**……**
Member	**: Asst.Prof. Eren KESİM**	**……**

.....

Dean of Graduate School

ZUSAMMENFASSUNG

STRATEGIEN ANGEHENDER DEUTSCHLEHRKRÄFTE IN DER TÜRKEI ZUR BEDEUTUNGSERSCHLIESSUNG VON UNBEKANNTEN WÖRTERN BEIM LESEVERSTEHEN

Ebru ÜSTÜN

Lehrstuhl für Fremdsprachenausbildung
Abteilung für Deutschlehrerausbildung
Graduirtenschule der Anadolu Universität, November 2024
Betreuer: Prof.Dr. Ayhan BAYRAK

Diese Arbeit untersucht die Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei, speziell im Kontext des Lesens deutscher Texte. Die quantitative Erhebung umfasste eine Pilotstudie mit 201 Teilnehmenden und eine Hauptstudie mit 458 Teilnehmenden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die häufigste allgemeine Strategie das Nachschlagen in Wörterbüchern ist, gefolgt von der Nutzung von Kontextinformationen und Wissen über die deutsche Sprache. Für die detaillierten Strategien stellte sich heraus, dass angehende Deutschlehrkräfte am häufigsten die Strategie die Wortbildungsregeln des Deutschen zur Erschließung von unbekannten Wörtern beim Lesen zu nutzen. Weniger häufig wurden die Unterstützung durch Lehrkräfte oder Mitstudierende und die Nutzung der Muttersprache wurde verhältnismäßig weniger bevorzugt, sie gehört zu den am seltensten angegebenen Strategien.

Im Weiteren zeigte den Erwerbskontext der Strategien. Dabei stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Teilnehmenden ihre Strategien im schulischen Kontext in früheren Englischunterrichtssituationen und im aktuellen Deutschunterricht kennengelernt haben. Der größte Anteil der Aneignung von Strategien liegt für diese Frage bei selbständigem Aneignen. Für das Bewusstsein über Erschließungsstrategien kam heraus, dass die Mehrheit der Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache von sich annehmen, Erschließungsstrategien nicht vollkommen erfolgreich einsetzen zu können. Weiter stellt sich heraus, dass die Mehrheit Erschließungsstrategien auch außerhalb des Unterrichts nutzt und diese als wichtig für den Wortschatz und das Leseverstehen ansehen.

Zuletzt wurden Variablen wie Geschlecht, Lehrjahr, Sprachniveau, Universität und Zweisprachigkeit auf ihren Einfluss auf die Nutzung von Erschließungsstrategien untersucht.

Schlüsselwörter: Lernstrategien, Erschließungsstrategien, Deutschlehrerausbildung, Lesefertigkeit

ÖZET

ALMANCA ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ OKUMA BECERİSİ ESNASINDA BİLİNMEYEN SÖZCÜKLER İÇİN UYGULADIKLARI ANLAM ÇIKARIMI STRATEJİLERİ

Ebru ÜSTÜN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Almanca Eğitimi Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kasım 2024
Danışman: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki Almanca öğretmen adaylarının, özellikle Almanca metinleri okuma bağlamında bilinmeyen sözcüklerde anlam çıkarım stratejilerini araştırmaktır. Nicel araştırma, 201 katılımcının yer aldığı bir pilot çalışma ve 458 katılımcının yer aldığı bir ana çalışmadan oluşmaktadır.

Sonuçlar, öncelikle genel stratejilerin sözlüklerden faydalanmak olduğunu, bunu bağlamsal bilgi ve Alman dili hakkındaki bilginin takip ettiğini göstermektedir. Ayrıntılı stratejilerde ise, Almanca öğretmeni adaylarının öncelikle okuma sırasında bilinmeyen sözcüklere erişmek için "Almanca kelime oluşturma kurallarını kullanma stratejisi"ni kullandıkları ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler ışığında, anlam çıkarım sratejilerinde, öğretmenlerden ve sınıf arkadaşlarından görülen desteğin oldukça sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin kullandıkları stratejileri nasıl elde ettikleri sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun stratejilerini okul bağlamında, önceki İngilizce derslerinde ve mevcut Almanca derslerinde öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Alınan dönütlerde en etkili stratejinin, bağımsız anlam edinim stratejisi olduğu ortaya konmuştur. Anlam çıkarım stratejilerinin farkındalığı açısından, yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin çoğunluğunun anlam çıkarım stratejilerini başarıyla kullanabildiklerini düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çoğunluğun sınıf dışında da anlam çıkarım stratejilerini kullandıkları ve bunları kelime bilgisi ve okuduğunu anlama için önemli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Son olarak, cinsiyet, eğitim yılı, dil seviyesi, üniversite ve iki dillilik gibi değişkenler indeksleme stratejilerinin kullanımı üzerindeki etkileri açısından analiz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme Stratejileri, Anlam Çıkarım Stratejileri, Almanca Öğretmenliği, Okuma Becerisi

ABSTRACT

STRATEGIES OF PROSPECTIVE GERMAN TEACHERS IN TURKEY FOR UN DERSTANDING THE MEANING OF UNKNOWN WORDS IN READING COM-PREHENSION

Ebru ÜSTÜN

Chair of Foreign Language Education/
Department of German Teacher Education
Graduate School of Anadolu University, November 2024
Supervisor: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

This study investigates the inferencing strategies of prospective German teachers in Turkey, especially in the context of reading German texts. The quantitative survey comprised a pilot study with 201 participants and a main study with 458 participants.
The results show that the most common general strategy is looking up information in dictionaries, followed by using contextual information and knowledge about the German language. For the detailed strategies, it was found that prospective German teachers most frequently used the strategy of using German word formation rules to access unknown words when reading. Less frequent was the support of instructors or fellow students and the use of the mother tongue was relatively less favoured, being one of the least frequently reported strategies.
Furthermore, the acquisition context of the strategies was shown. It emerged that the majority of participants had learnt their strategies in a school context in previous English lessons and in current German lessons. The largest proportion of strategy acquisition for this question is independent acquisition. In terms of awareness of inferencing strategies, it was found that the majority of students of German as a foreign language do not consider themselves to be able to use inferencing strategies completely successfully. It also emerged that the majority also use indexing strategies outside the classroom and consider them important for vocabulary and reading comprehension.
Finally, variables such as gender, year of study, language level, university and bilingualism were analysed for their influence on the use of inferencing strategies.

Keywords: Learning Strategies, Inferencing Strategies, German Language Teaching, Reading Skill

VORWORT

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen meines Promotionsstudiums an der Anadolu Universität und ist das Ergebnis mehrjähriger intensiver Auseinandersetzung mit dem Thema der Erschließungsstrategien von Deutschlernenden in der Türkei. Dieses Thema hat mich aufgrund meiner eigenen akademischen Laufbahn und meiner Tätigkeit als Dozentin tief bewegt und begleitet. Diese Fragestellung ist sowohl für die Sprachlehrforschung als auch für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Relevanz und hat mich im Laufe meiner wissenschaftlichen Laufbahn tiefgehend beschäftigt.

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, allen zu danken, die mich während der Erstellung dieser Dissertation unterstützt und begleitet haben.

Mein tiefer Dank gebührt meinem Doktorvater, Prof.Dr. Ayhan BAYRAK, der nicht nur ein exzellenter akademischer Mentor war, sondern auch stets bereitstand, um meine Forschung mit wertvollen Ratschlägen und konstruktiver Kritik zu leiten. Seine Fachkenntnis und Weisheit haben wesentlich zur Qualität dieser Arbeit beigetragen und mich zu einer sorgfältigen und kritischen wissenschaftlichen Denkweise geführt. Weiter ist auch ein Dank an die Kommissionsmitglieder, Asst. Prof. Şerife ÇELİKKAYA und Asst.Prof. Eren KESİM, die mich durch die Phase der Doktorarbeit mit wertvollen Ratschlägen begleitet haben. Weiter möchte ich einen Dank an die Jurymitglieder Assoc.Prof. Fesun KOŞMAK und Assoc. Prof. Engin BÖLÜKMEŞE aussprechen, die durch ihre Ratschläge neue Perspektiven ermöglichten.

Außerdem danke ich meinen verehrten Dozenten, Prof.Dr. Yüksel KOCADURU sowie Assoc.Prof. Bora BAŞARAN und Assoc.Prof. Lokman TANRIKULU, dass sie mich in meiner Arbeit unterstützten. Auch meiner Vorgesetzten Assoc.Prof. Bengü Aksu ATAÇ, die mir immer zur Seite stand und alles vereinfachte.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, Semra und Şükrü Özkaya und Schwiegereltern Ayşegül und Reşat Üstün, die mich durch ihre unermüdliche Unterstützung und Ermutigung stets motiviert haben, meine akademischen und persönlichen Ziele zu verfolgen. Ihre bedingungslose Liebe und ihr Glaube an meine Fähigkeiten waren während dieser anspruchsvollen Zeit meine stärkste Stütze.

Ich möchte auch meinen Studierenden an der Nevsehir Haci Bektas Veli Universität, danken, deren Unterstützung und Motivation eine ständige Quelle der Inspiration und des Ansporns waren.

Schließlich möchte ich meinem Ehemann, Bilal Üstün, meinen tiefsten Dank aussprechen. Ohne seine unerschütterliche Unterstützung, sein Verständnis und seine Geduld wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Seine Fähigkeit, mir in stressigen Zeiten zur Seite zu stehen und mir Raum für meine Forschung zu geben, während er selbst berufliche und private Herausforderungen meisterte, war für mich von unschätzbarem Wert.

Nevsehir, Oktober 2024

Ebru Üstün

02/11/2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

(İmza)

.....

(Öğrencinin Adı Soyadı

02/11/2024

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with "scientific plagiarism detection program" used by Anadolu University, and that "it does not have any plagiarism" whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

.....
(Signature)
.....
(Name and Surname of the Student

ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazirlarken CahtGPT üretken yapay zeka programlarindan destek aldigimi beyan ederim. Tezin hazirligi asamasinda üretken yapay zeka programlarindan ceviri destegi aldim. Üretken yapay zeka programlarindan aldigim bilgilerin dogrulugunu control ettigimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, calismamla ilgili yaptigim bu beyana aykiri bir durumun saptanmasi durumunda, ortaya cikacak tüm ahlaki ve hukuki sonuclari Kabul ettgimi bildiririm.

…….

(Imza)

……

(Ögrencinin Adi Soyadi)

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE

I declare that I received support from generative artificial intelligence program ChatGPT while preparing this thesis. I have received support from generative artificial intelligence programs language translation during the preparation of the thesis. I declare that I have checked the accuracy of the information I received from generative artificial intelligence programs.

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

……..

(Signature)

……..

(Name and Surname of the Stude

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

TITELBLATT ..... **i**

GENEHMIGUNG DER JURY UND DES INSTITUTS ..... **ii**

FINAL APPROVAL FOR THESIS ..... **ii**

ZUSAMMENFASSUNG ..... **iii**

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT. ..... **v**

VORWORT. ..... **vi**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ ..... **vii**

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES ..... **viii**

ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI… ..... **ix**

DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE ..... **x**

INHALTSVERZEICHNIS ..... **xi**

TABELLENVERZEICHNIS ..... **xiv**

ABBILDUNGSVERZEICHNIS ..... **xvi**

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS… ..... **xvii**

1 EINLEITUNG **1**

1.1 Problemstellung der Arbeit **1**

1.2 Forschungsfragen und Zielsetzung der Arbeit **3**

1.3 Bedeutung der Studie **6**

1.4 Begrenzungen der Studie **9**

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN **10**

2.1 Zur Definition des Begriffs „Wort“ **10**

2.2 Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht… **13**

2.2.1 Wortschatzerwerb **17**

2.2.1.1 Input- Interaktions- und Outputhypothese **19**

2.2.2 Mentales Lexikon **22**

2.2.3 Kognitive Lerntheorien… **25**

2.2.3.1 Kognitivismus **25**

2.2.3.2 Konnetionismus **25**

2.2.3.3 Konstruktivismus **26**

2.2.4 Deutsch als Tertiärsprache **27**

2.2.4.1 Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit **30**

2.2.4.2 Interkomprehensionsmodell **31**

2.2.4.3 Verstehenswortschatz und Erschließungswortschatz **34**

2.3 Kultureller Einfluss auf die Bedeutung **37**

2.3.1 Techniken zur kulturellen Bedeutungsvermittlung **38**

2.4 Methoden des Fremdsprachenunterrichts… **41**

2.5 Die grundlegenden Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts **47**

2.5.1 Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht **50**

2.5.2 Lesestile… **53**

2.5.3 Leseverstehen im DaF-Unterricht in der Türkei **54**

2.5.3.1 Lesefertigkeit in den Curricula der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei. **54**

2.6 Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht… **81**

2.6.1 „Der gute Sprachenlerner“ **87**

2.6.2 Autonomes Lernen und Lernstrategien **88**

2.6.3 Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht **92**

2.6.4 Vokabellernstrategien **97**

2.6.5 Erschließungsstrategien für unbekannten Wortschatz **101**

2.7 Arbeiten zu Lernstrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei **108**

2.7.1 Arbeiten zu Erschließungsstrategien im Fremdsprachenunterricht in der Türkei… 111

2.7.2 Internationale Arbeiten zum Thema 113

3 METHODIK 120

3.1 Untersuchungsdesign 120

3.2 Ethikerklärung 121

3.3 Grundgesamtheit und Stichprobe 121

3.4 Erhebungsinstrumente 123

3.4.1 Übersetzung des Fragebogens ins Türkische und Pilotierung… 129

3.5 Durchführung der Pilotstudie… 131

3.5.1 Psychometrische Merkmale des Fragebogens zur Erschließung von unbekannten Wörtern im Deutschen beim Leseverstehen (FES-U)… 132

3.5.1.1 Psychometrische Befunde zu Teil A2… 132

3.5.1.2 Psychometrische Befunde zu Teil A3… 134

3.5.1.3 Psychometrische Merkmale zum Fragebogen für die Bedeutung von Erschließungsstrategien Teil C… 138

3.6 Datenerhebung der Hauptstudie… 140

3.7 Datenanalyse und Befunde der Hauptstudie 144

4 DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN… 170

4.1 Vorschläge… 189

LITERATURVERZEICHNIS 194

ANHANG

LEBENSLAUF

TABELLENVERZEICHNIS

Seite

Tabelle 3.1 Charakteristika der Teilnehmenden der Pilotstudie..... 122

Tabelle 3.2 Bezug der Items in Teil A2 des FES-U zur Taxonomie der kognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger(2020)..... 125

Tabelle 3.3 Bezug der Items in Teil A3 des FES-U Taxonomie der kognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020)… 126

Tabelle 3.4 Bezug der Items in Teil A3 des FES-U Taxonomie der metakognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020).....128

Tabelle 3.5 Bezug der Items in Teil C des FES-U zur Taxonomie der metakognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020).....128

Tabelle 3.6 CFA-Befunde zu Teil A2 des Fragebogens FES-U..... 133

Tabelle 3.7 Anpassungsindizes des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern durch CFA Teil A2..... 133

Tabelle 3.8 Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) des Fragebogens für Erschließungsstrategien für unbekannte Wörter Teil A3.....134

Tabelle 3.9 Anpassungsindizes des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern durch CFA Teil A3..... 135

Tabelle 3.10 Faktorenübergreifende Korrelationskoeffizienten Teil A 3 136

Tabelle 3.11 McDonald's Omega interne Konsistenzkoeffizienten des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern Im Deutschen Teil A3 136

Tabelle 3.12 Bezeichnungen der Faktoren nach Kienberger(2020) 138

Tabelle 3.13 Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) des Fragebogens für Erschließungsstrategien und ihre Bedeutungen in Teil A 138

Tabelle 3.14 Anpassungsindizes des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern und ihrer Bedeutung (Teil C) durch konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA).....139

Tabelle 3.15 Charakteristika der Teilnehmenden der Hauptstudie 142

Tabelle 3.16 Angegebene Zweitsprachen der Teilnehmenden.....143

Tabelle 3.17 Frequenztabelle über die Häufigkeit der Nutzung von allgemeinen

Erschließungsstrategien 145

Tabelle 3.18 Frequenztabelle über die Häufigkeit der Nutzung von detaillierten Erschließungsstrategien 149

Tabelle 3.19 Deskriptive Statistik des Erwerbs von Erschließungsstrategien 159

Tabelle 3.20 Deskriptive Statistik zum Erwerb von Erschließungsstrategien im schulischen Kontext 159

Tabelle 3.21 Deskriptive Statistik über den Erwerb von Erschließungsstrategien in der Familie und im Freundeskreis oder durch Mitstudierende..... 160

Tabelle 3.22 Deskriptive Statistik über die Art und Weise wie Studierende die Erschließungsstrategie selbstständig erworben haben 161

Tabelle 3.23 Bedeutung der Erschließungsstrategien für angehende deutsch Lehrkräfte 162

Tabelle 3.24 Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach Geschlecht 164

Tabelle 3.25 Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschland Kräfte je nach Lehrjahr 165

Tabelle 3.26 Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach Angegebenem Deutschniveau 166

Tabelle 3.27 Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach Universität 168

Tabelle 3.28 Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach Status der Zweisprachigkeit der Teilnehmenden 169

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Seite

Abbildung 2.1 Transfertypik 33

Abbildung 2.2 Teilaufgaben beim Lesen 92

Abbildung 2.3 Ausgewählte Klassifikationen von lexikalischen Strategien 100

Abbildung 2.4 Determinationsstrategien und soziale Strategien 107

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

DaF	:	Deutsch als Fremdsprache
FES-U	:	Fragebogen ZUR Erhebung des wahrgenommenen Einsatzes von Strategien zur Erschließung unbekannten Wortschatzes unter universitären DaF-Lernenden an spanischen Universitäten
MEM	:	Kognitive Gedächtnisstrategien
MET	:	Metakognitive Strategien
TSD	:	Tertiärsprachendidaktik
YÖK	:	Yükseköğretim Kurumu (Zentraler Hochschulrat, Türkei)

1 EINLEITUNG

1.1 Problemstellung der Arbeit

Die Lesefertigkeit ist eine grundlegende Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Während des Lesens eines Textes können Lernende einer Fremdsprache auf unbekannte Wörter stoßen, die ihnen das Verständnis erschweren können. Doch während des Lesens setzen Lernende verschiedene Strategien ein. Nach Çelıkkaya und Balkaya (2020) setzen angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei verschiedene Strategien für das Leseverstehen ein. Hierzu zählen unter anderem vor dem Lesen das Nachschalgen von unbekannten Wörtern im Wörterbuch oder das Übersetzen unklarer Sätze. Während des Lesens konzentrieren sie sich auf wichtige Punkte und versuchen, das Thema und die Hauptidee des Textes zu erfassen. Nach dem Lesen fassen sie beispielsweise den Text zusammen. Aus

Dellal- Akpınar und Günak (2005) wird ersichtlich, dass Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache häufig Vergleiche mit ihrer ersten Fremdsprache Englisch ertsellen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen.

Haarstrup (1991) konzentriert sich auf die Erschließungsstrategien und führt dar, dass Lernende beispielsweise ihr Hintergrundwissen oder das kontextuelle Wissen einsetzen, um Bedeutungen zu erschließen.

Rousloulioti und Mouti (2016) beschreiben wiederum, dass griechische Lernened unter anderem soziale Strategien, wie das Fragend der Lehrkraft oder der Mitschüler bevorzugen, sowie, dass Wörterbücher weniger bevorzugt werden, wenn unbekannte Wörter in Texten auftauchen.

Für Faistauer (2010) liegt der Grund für die Schwierigkeiten beim Textverstehen bei sprachlichen Problemen, aber auch „fehlendes Weltwissen“ und „ungenügende Verstehensstrategien“ (Faistauer, 2010, S.966) können zum Nicht-Verstehen des Textes führen. In dieser Arbeit sollen die Verstehensstrategien in Lesetexten untersucht werden. Die sogenannten Erschließungsstrategien für unbekannte Wörter in Texten tragen dazu bei, dass Lernende ein noch sichereres Umgehen mit Texten entwickeln können (Huckin et al., 1993; Nassajis, 2006; Paribakht und Wesche, 1999). Lutjeharms (2010) beschreibt, dass sich Lernende bei gestörtem Leseverstehen auf das sogenannte Inferieren verlassen. Inferenz wird als „mittels logischer Schlussfolgerung gewonnenes Wissen“ definiert (Wah-

rig, 2011, S.767). Außerdem beschreibt Lutjeharms (2010, S.977), dass besonders „Morpheme und der Kontext eine wichtige Rolle bei der Worterkennung spielen“. Falls sich dieses Ergebnis für angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei ebenfalls bestätigt, sollte die Wortbildungslehre in den Fächern der Abteilungen ebenfalls genauer betrachtet werden.

Inwieweit sich Deutschlernende in der Türkei auf das Erschließen von unbekannten Wörtern in Texten verlassen und welche anderen Erschließungsstrategien sie nach ihren eigenen Angaben einsetzen, wurde nach Recherche der gegenwärtigen Literatur noch nicht dargelegt. Deshalb bietet es sich an, diese Forschung mit angehenden Deutschlehrkräften zu machen, da sie als die gegenwärtigen Deutschlernenden und die zukünftigen Lehrkräfte für Deutsch eine besondere Rolle spielen. Angehende Lehrkräfte müssen sich dem zweierlei bewusst sein, da sie noch im Lernprozess sind und andererseits diese Strategien später weitergeben sollen. Da das Lernen im Beruf einer Lehrperson ein Leben lang bestehen wird, kann die Fertigkeit, unbekannte Wörter erschließen zu können, als eine Schlüsselkompetenz beschrieben werden. Texte mit unbekannten Wörtern werden immer Teil des Berufs einer Lehrperson sein.

Cudzich (2012, S.103) beschreibt die Bedeutung der Lernstrategien folgendermaßen „Um zum selbst gesteuerten Fremdsprachenerwerb multikompetent ausgebildet zu werden, brauchen die Lernenden einer Fremdsprache ein breites Repertoire von Handwerkszeug, das von ihnen zeitlich unbegrenzt, zielgerichtet und aufgabenorientiert angewandt werden kann“. Demnach sollte man sich als Lehrkraft der Lage bewusst sein, wo Lernende in Bezug auf Strategien stehen und demnach den Unterricht gestalten.

Da keine Daten für die Nutzung Erschließungsstrategien von Deutschlernenden im türkischen Kontext vorliegen, soll diese Arbeit eine Lücke in dieser Hinsicht schließen, sodass Maßnahmen für den Deutschunterricht in den Vorbereitungsklassen sowie in den Seminaren der Abteilungen selbst getroffen werden kann. Forschung zu diesem Thema wurde in der Türkei fast ausschließlich mit Englisch- oder Türkischlernen durchgeführt (Akpınar, 2013; Büyükdurmus Selçuk, 2011; Kulaç, 2011; Ortapişirici, 2007). Was Deutschlernende in der Türkei angeht, soll versucht in dieser Arbeit dargelegt zu werden. Einige Arbeiten zu den Lesestrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei bieten hierbei einen Ausgangspunkt. Çelikkaya und Balkaya (2020) stellen in ihrer Arbeit zu den Lesestrategien angehender Deutschlehrkräfte im ersten Lehrjahr in der Türkei fest,

dass sie vor dem Lesen als häufigste Strategie unbekannte Wörter aus dem Wörterbuch nachschauen. Aus dieser Erkenntnis kann geschlossen werden, dass Lernende als erste Quelle die Wörterbücher bevorzugen, da es wahrscheinlich unkomplizierter erscheint, ein Äquivalent für das jeweilige Wort in der Muttersprache direkt im Wörterbuch finden zu können, als sich mit dem Wort im Kontext intensiver zu befassen. Daraus ergibt sich jedoch auch das Problem, dass Wörter im Kontext eine andere Bedeutung haben können als das, was im Wörterbuch angegeben wird. Hierbei scheinen demnach Erschließungsstrategien, in denen der Kontext miteinbezogen wird, sinnvoller für Lernende. Die Autoren beschreiben, dass diese Strategie vor dem Lesen von Lernenden angewendet wird, ob die Bedeutung während des Lesens nochmals im Kontext geprüft wird, kann demnach nicht beantwortet werden. Unter den Lesestrategien, die während des Lesens eingesetzt werden, sind nach Angeben der Lernenden, keine Erschließungsstrategien aufzufinden (vgl. Çelikkaya und Balkaya, 2020, S.995f.). Özkan Gürses und Adıgüzel (2011) beschreiben in ihrer Arbeit über Französischlernende und ihre angewandten Lesestrategien, dass Lernende angeben, Erschließungsstrategien mit dem Nachschauen im Wörterbuch zusammen häufigsten zu nutzen, jedoch erst versuchen das Wort zu erschließen und anschließend, wenn sie keinen Erfolg hatten, im Wörterbuch nachschauen. Hierbei beschreiben Lernende, die Erschließungsstrategien versuchen, als erfolgreichere Lernende, als Lernende, die das Wörterbuch der Erschließung vorziehen. Somit scheint es von besonderem Interesse, ob angehende Deutschlehrkräfte Erschließungsstrategien anwenden und vor allem welche sie einsetzen. Da die meisten Arbeiten über Lernstrategien (Akıllılar und Uslu, 2011; Çelikkaya und Balkaya, 2020; Çelik und Köksal, 2017) sich auf eine spezielle Gruppe konzentrieren, entweder auf ein bestimmtes Lehrjahr oder eine bestimmte Universität, soll diese Arbeit außerdem die Möglichkeit bieten, Studierende aus verschiedenen Lehrjahren und unterschiedlichen Universitäten zu vergleichen, sodass man eine breitere Zielgruppe erforschen kann.

1.2 Forschungsfragen und Zielsetzung der Arbeit

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den wahrgenommenen Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei. Hierzu werden anhand von einem Fragebogen, der von Kienberger (2020) im Rahmen eines Forschungsprojekts entwickelt wurde, Daten von Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache gesammelt.

Folgende Forschungsfragen sollen mit dieser Studie beantwortet werden:

1. Welche allgemeinen Erschließungsstrategien setzen angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei nach eigenen Angaben wie oft ein?

2. Welche detaillierten Erschließungsstrategien setzen angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei nach eigenen Angaben wie oft ein?

3. In welchen Situationen haben Lernende ihre wahrgenommenen Erschließungsstrategien nach eigenen Angaben erworben?

4. Wie ist die Einstellung angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei gegenüber Erschließungsstrategien?

5. Welche Rolle spielen Geschlecht, Lehrjahr, Deutschniveau, Universität und Zweisprachigkeit beim Einsatz von Erschließungsstrategien bei angehenden Deutschlehrkräften in der Türkei?

Ziel ist es, nach Angaben der angehenden Deutschlehrkräfte in der Türkei, darzulegen, welche Strategien sie konkret einsetzen, wenn sie auf unbekannte Wörter während des Lesens stoßen. Dadurch soll ein Einblick auf den Wissensstand der Lernenden bezüglich der Strategien geschaffen werden, sodass ein Anknüpfungspunkt entsteht, um Lehrkräften für die Vermittlung von Strategien einen Überblick gewinnen können zu lassen, darüber wo ihre Studierenden stehen. Nach Tönshoff (2007, S.333) ist der erste Schritt der vier Phasen der Strategievermittlung die „Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten“. Davon ausgehend soll diese Arbeit mit Lernenden dazu führen, dass sie durch die Beschäftigung mit den Fragen zu ihrem Verhalten eine Reflexion ihres Verhaltens erhalten. Nach der Erstellung der Ergebnisse der Forschung wird erhofft, dass auch Lehrkräfte diese zur Kenntnis nehmen und eine Überarbeitung ihres Curriculums vornehmen. Da Erschließungsstrategien für das Leseverstehen einerseits und für Wortschatzerweiterung (vgl. Kienberger, 2020) andererseits von Bedeutung sind, scheint diese Zielsetzung angebracht.

Durch die erste und zweite Forschungsfrage soll festgestellt werden, was Lernende denken zu tun, wenn Sie unbekannten Wörtern in Texten begegnen. Hierfür dient der Teil A des Fragebogens FES-U, erstellt von Kienberger (2020). Dieser enthält einzelne Erschließungsstrategien, auf die mit einer 5-stufigen Likert-Skala eingegangen werden soll. Dadurch sollen die am häufigsten eingesetzten Strategien beim Lesen von Texten dargestellt werden. Der Fragebogen unterscheidet Erschließungsstrategien „auf Wort-, Satz-, und Textebene; inter-, intra- und extralinguale Hinweise nutzend“ (Kienberger, 2020,

S.122), deshalb ist es von Interesse, ob und welche Kategorien von angehenden Lehrkräften für Deutsch in der Türkei, nach eigenen Angaben, bevorzugt werden. Da der Fragebogen neben den detaillierten Einzelstrategien ebenfalls eine „gröbere Klassifizierung" vornimmt, können ebenfalls Daten für internationale Vergleiche gewonnen werden.

Für Frage drei müssen Lernende auf dem Fragebogen auswählen, wie sie denken, die Strategien erworben zu haben, sodass für weitere Forschungen aufgezeigt werden kann, wo der DaF-Unterricht noch ansetzen kann, falls bedarf dargelegt wird. Dabei ist anzumerken, dass es sich um die Wahrnehmung der Lernenden handelt, es aber dennoch von Bedeutung scheint, wie Lernende diese Strategien angeeignet haben.

Mit Forschungsfrage vier wird beabsichtigt, deutlich zu machen, was angehende DaF-Lehrkräfte in der Türkei von Erschließungsstrategien halten und ob sie es für wichtig ansehen, diese zu kennen und einzusetzen. Diese Frage scheint besonders interessant, da es sich einerseits um Lernende handelt, andererseits aber auch um zukünftige Lehrkräfte, von denen erwartet wird, diese Strategien an ihre Lernenden weiterzugeben. Es ist somit eine Frage zur Schilderung des Bewusstseins für Erschließungsstrategien. Mit der letzten Forschungsfrage soll versucht werden, mögliche Unterschiede zwischen den Lernenden bezüglich der angegebenen Faktoren erklärt zu werden. Diese sind Sprachkenntnisse, Lernerfolg, Alter, Geschlecht, Universität und Studienjahr. Es soll herausarbeitet werden, ob, falls vorhanden, unterschiedliche Ausgangssituationen in Sprachkenntnis (Erst-, Zweitsprache) einen Einfluss auf die Strategieanwendung haben. Weiterhin scheint es interessant, ob und wie sich erfolgreichere Lernende von weniger erfolgreicheren Lernenden unterscheiden. Es soll auch beantwortet werden, ob das Geschlecht einen signifikanten Unterschied im Strategieneinsatz aufweist. Außerdem ist es von Bedeutung, ob Studierende einer Universität sich von anderen unterscheiden und ob das Studienjahr der Studierenden sich auf das Verhalten bezüglich der Erschließungsstrategien auswirkt.

Ein anderes Ziel ist es, den Fragebogen (FES-U) zur Feststellung des wahrgenommenen Strategieeinsatzes von Deutschlernenden nach Kienberger (2020) ins Türkische zu übersetzen und diesen für weitere Forschungen mit anderen Zielgruppen in der Türkei zur Verfügung zu stellen, da es nach Recherche der gegenwärtigen Literatur kein Erhebungsinstrument in türkischer Sprache für das Deutsche mit Einzelstrategien bezüglich der Worterschließung existiert.

1.3 Bedeutung der Studie

Es wurde bereits dargelegt, dass Erschließungsstrategien der angehenden Deutschlehrkräfte in der Türkei nicht erforscht wurden. Es herrschen ausschließlich Arbeiten über Sprachlernstrategien im Allgemeinen und im Besonderen über Lesestrategien der Lernenden vor. Hier liegen insbesondere Ergebnisse zur englischen Sprache vor. Einige wenige Forschungen zu Lernenden der deutschen Sprache in der Türkei wurden bereits erwähnt. Aus diesem Grund soll diese Arbeit die Lücke für Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei füllen, sodass ein Beitrag zur Strategieforschung türkischer Lernender geleistet wird. Diese Studie soll demnach eine Bewusstmachung der gegenwärtigen Situation des Strategieeinsatzes von angehenden Deutschlehrkräften in der Türkei bieten, sodass für die Strategievermittlung, bezogen auf Erschließungsstrategien im Fremdsprachenunterricht ein Ansatzpunkt entstehen kann. Warum diese Lücke von Bedeutung ist, soll im Folgenden dargelegt werden.

Deutschlernende in der Türkei, besonders Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache, fangen ihr Studium größtenteils mit Englischkenntnissen an, da Englisch die erste Fremdsprache in der Türkei ist (vgl. Auswärtiges Amt, 2020). Hieraus kann gefolgert werden, dass ein großes Potenzial an vorhandenem Wortschatz aus dem Englischen bereits besteht. Dieser kann und sollte ausgenutzt werden, was auch ganz im Sinne der Tertiärsprachendidaktik wäre. Bayrak (2013) beschreibt, dass DaF-Studierende in der Türkei ebenfalls ihre Lücken im Deutschen versuchen, mit Hilfe ihrer Muttersprache zu decken. Deutschlernende haben demnach einen klaren Vorteil gegenüber Englischlernenden, wenn es um die Erschließung unbekannter Wörter, durch die Nutzung der vorhandenen Englischkenntnisse, geht. Dieses Potenzial sollte demnach gezielt durch die Lehrkräfte genutzt und gefördert werden. Inwieweit Lernende sich diesem Potenzial, bezüglich Erschließungsstrategien, bewusst sind soll, ebenfalls durch diese Studie herausarbeitet werden.

Aus den Arbeiten zu Englischlernenden und ihren Erschließungsstrategien geht hervor, dass dieses Thema eine besondere Rolle in der Strategieforschung, der Forschung zur Lesefertigkeit und zur Wortschatzarbeit, spielt.

Akpinar (2013) hebt in ihrer Stduie hervor, dass eine gezielte Schulung in der Verwendung von Strategien und Wissensquellen notwendig ist, um die Lesefertigkeit und den

Wortschatz zu verbessern. Istifci (2009) unterstreicht ebenfalls die enge Verbindung zwischen Lesefähigkeit und Wortschatzentwicklung sowie die Bedeutung von Erschließungsstrategien beim Lesen, um das Verständnis zu fördern. Die Arbeit von Kulac und Walters (2016) zeigt, dass eine explizite Behandlung von Erschließungsstrategien insbesondere bei Lernenden mit negativen Einstellungen gegenüber dem Lesen zu einer Verbesserung der Lesefähigkeit führt. Auch die Arbeit von Özkan Gürses und Adıgüzel (2011) mit Französischlernenden in er Türkei unterstreicht die Bedeutung von Lesestrategientraining für die Entwicklung von kompetenten Lesern in der Fremdsprache. Das Nutzen von Vorwissen für das Erschließen von unbekannten Wörtern stellt sich als unzureichend in dieser Arbeit heraus.

Für Deutschlernende scheint es umso wichtiger, Erschließungsstrategien zu kennen und zu nutzen, da sie durch ihre erste Fremdsprache Englisch eine immense Wissensquelle zur Muttersprache hinzufügen können.

Chamot (2005, S.11) beschreibt zwei Gründe für die Bedeutung der Erforschung von Sprachlernstrategien. Diese Art von Arbeiten ermöglicht einen Einblick in „kognitive, soziale und affektive Prozesse, die mit dem Sprachenlernen verbunden sind“. Dadurch ist es möglich, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen Sprachlernerfahrungen und -kontexten zu erkennen, sodass diesbezüglich Schlüsse gezogen werden können. Als zweiten Grund nennt Chamot (2005), dass durch die Erkenntnis es hilfreicher für weniger erfolgreichere Lernende sein würde, wenn man ihnen Sprachlernstrategien zur Verfügung stellt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass als erster Schritt die Bestimmung der Sprachlernstrategien von erfolgreicheren Lernenden von Wichtigkeit ist und als zweiter Schritt, diese weniger erfolgreicheren Lernenden zur Verfügung zu stellen.

Da die Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei noch nicht dargelegt wurden, ist es deshalb für diese Arbeit von Bedeutung, einen Einblick in die gegenwärtige, wahrgenommene Anwendung von Strategien der Lernenden zu bekommen. Sodass Erkenntnisse diesbezüglich gewonnen und Schlüsse für den Strategieunterricht gezogen werden können. Hieran können nämlich Lehrkräfte anschließen und ihren Unterricht revidieren oder erweitern. Es ist wünschenswert, dass Erschließungsstrategien einen Platz in den Curricula der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung ihren Platz finden. Durch die internationalen Studien für Deutschlernende in anderen Ländern können Schlüsse für kulturelle Faktoren gezogen werden. Auch Chamot (2005, S.28) hält es für

wichtig, Lernstrategieforschung in verschiedenen kulturellen Kontexten zu erstellen, um beispielsweise der Frage nachzugehen, ob „Lernstrategien, die die Lernerautonomie fördern, allgemein als wertvoll zu betrachten oder nur in einigen Kulturen?“. Diese Frage ist für diese Studie ebenfalls von Bedeutung, da Erschließungsstrategien einen Beitrag zur Autonomie der Lernenden leisten. Durch Einsetzen dieser können Lernende selbstständig den Umgang mit Texten und insbesondere unbekannten Wörtern lernen. Auf die Bedeutung der Autonomie im Fremdsprachenunterricht soll im Hauptteil der Arbeit detaillierter eingegangen werden. Ünal, Onursal- Ayırır und Arioğul (2011) unterstreichen, dass Lernende zwar Strategien anwenden, doch dieses meist unbewusst tun. Auch Ros (2013) betont das unbewusste Anwenden von Strategien von Fremdsprachenlernenden. Um die effektive Nutzung der Strategien zu fördern, soll herausarbeitet werden, welche Strategien Lernende schon besitzen und ob und wie oft sie sie nutzen. Somit können Schlüsse darüber gezogen werden, wo Lernende stehen und wohin sie geleitet werden müssen. Auch Çelikkaya und Balkaya (2020) legen dar, dass die Feststellung des gegenwärtigen Strategieeinsatzes von Lernenden besonders wichtig ist, um einen Plan für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht erstellen zu können. Durch diese Feststellung kann der Strategieeinsatz der Lernenden erweitert werden, sodass sie bestenfalls zu bewussteren und autonomeren Lernenden heranwachsen. Außerdem können Erkenntnisse aus den Ergebnissen von erfolgreicheren Lernenden gewonnen werden, die möglicherweise auf weniger erfolgreichere Lernende übertragen werden können. Aus diesem Grund wird diese Studie darauf abzielen, den Stand angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei bezüglich ihrer Erschließungsstrategien darzulegen.

Durch die Ergebnisse soll außerdem dargelegt werden, wie Lernende ihre bereits vorhandenen, bzw. ihre wahrgenommenen Erschließungsstrategien erworben haben. Dadurch können Lücken geschlossen werden, falls welche entdeckt werden oder auf gute Beispiele eingegangen werden, sodass sie erweitert werden. Die Recherche zur Strategieforschung in der Türkei macht deutlich, dass die Quelle der vorhandenen Strategien bei Lernenden kaum beachtet wurde. Demnach soll diese Arbeit in dieser Hinsicht ebenfalls Anstöße geben.

Weiter wird die Studie den Unterschied zwischen den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei darlegen, durch den Vergleich der Angaben der Teilnehmenden aus verschiedenen Universitäten in der Türkei. Dieses hängt mit dem Kontext des Erwerbs

der Strategien zusammen, falls signifikante Unterschiede zwischen den Abteilungen und ihrer Strategievermittlung aufgezeigt werden, können diese Ergebnisse ebenfalls zur Weiterentwicklung des Unterrichts oder der Curricula dienen.

Eine weitere Bedeutung der Studie ist, dass der Vergleich zwischen verschiedenen Jahrgängen und Universitäten eine Möglichkeit für „best practise“ Beispiele darlegen wird, sodass erfolgreiche Methoden und Vorgehensweisen anschließend näher untersucht werden können. Neben dem nationalen Vergleich sollen die Ergebnisse der Studie auch die Grundlage für einen internationalen Vergleich der Strategiewahrnehmung dienen.

Ein weiterer Aspekt auf den eingegangen werden soll, ist der Vergleich zwischen angehenden Lehrkräften für Englisch in der Türkei und für angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei. Es scheint interessant darzulegen, ob sich die Lernenden in Hinsicht der Strategienutzung unterscheiden, da sie bis zur Universität eine mehr oder weniger übereinstimmende Ausbildung erhalten haben und sich diese dann an der Universität unterscheidet.

Als Bedeutung soll noch genannt werden, dass das Erhebungsinstrument Fragebogen (FES-U) zur Feststellung des wahrgenommenen Strategieeinsatzes von Deutschlernenden nach Kienberger (2020) ins türkische übersetzt wird, sodass dieses für türkische DaF-Lernende zur Verfügung steht.

1.4 Begrenzungen der Studie

Diese Studie wird mit den Ergebnissen zu den wahrgenommenen Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei begrenzt sein. Außerdem begrenzt sich die Studie mit dem Sommer- und Wintersemester 2023/2024. Weiterhin begrenzt sich die Arbeit auf die Studierenden der Studienjahre eins bis vier der angegebenen Universitäten. Außerdem wird die Arbeit begrenzt auf die Strategien der Lernenden, die sie während des Lesens einsetzen. Der eingesetzte Fragebogen (FES-U) zur Feststellung des wahrgenommenen Strategieeinsatzes von Deutschlernenden nach Kienberger (2020) beschränkt sich auf die Fertigkeit Lesen.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 Zur Definition des Begriffs „Wort“

Spillmann (2004) deutet darauf hin, dass die Definition des Begriffs „Wort“ in der Linguistik umstritten ist. Auch Volmert (2005) beschreibt die Schwierigkeit für die Definition des Begriffs „Wort“. Nach Volmert (2005) bestehen Wörter aus „einzelnen Morphemen oder aus der Kombination mehrerer Morpheme“ (Volmert, 2005, S.22). Die Ergänzung Volmerts, dass ein Wort auch aus Kombinationen mehrerer Morpheme bestehen kann, scheint wichtig, da beispielsweise das Wort „Haus“ aus einem bedeutungstragenden Morphem besteht, das Wort „sprechen“ aber aus einer Kombination von mehreren Morphemen (vgl. Spillmann, 2004, S.92). Meibauer et al. (2002) unterscheiden zwischen orthographischem, phonologischem und dem morphologischen Wort. Das orthographische Wort definiert das Wort als” […] jede Folge von Buchstaben, die von Leerzeichen umgeben ist, aber selbst kein Leerzeichen enthält” (Meibauer et al., 2002, S.17). Demnach besteht der Satz „Ich schreibe ein Buch“ aus 4 Wörtern. Das Problem, das hier entsteht, betrifft beispielsweise die trennbaren Verben, bei denen das Präfix im Satz vom Verb getrennt wird und mit eigenen Leerzeichen am Ende des Satzes gebraucht wird. Demnach müsste im Satz „ich schreibe den Satz aus“, das Präfix „aus“ als ein Wort angenommen werden, wenn man ausschließlich aus der Relevanz von Leerzeichen ausgeht. Außerdem betonen Meibauer et al. (2002), dass die orthographische Definition des Begriffs „Wort“ nur die geschriebene Sprache betrifft, es aber noch eine Definition für die gesprochene Sprache notwendig ist. Für dieses „phonologische“ Wort schlagen Meibauer et al. (2002, S.17) vor, die Definition des orthographischen Wortes mit „[…] Grenzsignale wie Wortakzent oder Sprechpausen zwischen zwei Wörtern“ zu ergänzen. Die dritte Definition des morphologischen Wortes geht von der anfangs beschriebenen Situation aus, dass ein Wort „ein frei auftretendes Morphem oder eine frei auftretende Morphemkonstruktion“ ist (Meibauer et al., 2002, S.17). Außerdem wird das Problem durch den Begriff der Wortformen erweitert. Es wird die Frage gestellt, ob es sich bei den Sätzen „Arno sammelt Überraschungseier“ und „Dieses Überraschungsei gefällt Arno nicht“ mit den Wörtern „Überraschungsei“ und „Überraschungseier“ um dasselbe Wort oder um unterschiedliche Wörter handelt, da es sich bei der einen Form um das Nominativ Singular und bei der anderen um das Akkusativ Plural handelt. Diese Unterscheidung wird nach

Meibauer et al. (2002) als Wortformen oder syntaktische Wörter bezeichnet. Diese Wortformen werden aber im Lexikon beispielsweise nicht genannt, das, was im Lexikon angegeben wird, wird als „Nennform“ bezeichnet (vgl. Meibauer et al., 2002, S.17). Diese Nennform, die bei Substantiven das Nominativ Singular und bei Verben das Infinitiv ist, wird als Lexem bezeichnet. Demnach ist das Wort „Überraschungsei“ das Lexem und ein Wort. Bei syntaktischen Wörtern handelt es sich um „verschiebbare und ersetzbare“ Einheiten im Satz. Das Problem hierbei ist es, dass Präpositionen oder Konjunktionen, die ebenfalls als Wörter beschrieben werden, „in ihrer Verschiebbarkeit und Ersetzbarkeit sehr stark eingeschränkt sind“ (Meibauer et al., 2002, S.18). Der semantische Aspekt beschreibt Wörter als selbständige Bedeutungsträger, hierbei gibt es wiederum Probleme bei Wörtern, „die anscheinend keine Bedeutung aufweisen“ (Meibauer et al., 2002, S.18), als Beispiel nennen die Autoren das „zu“ im Satz „Fritz ist schwer zu überzeugen“ oder das „es“ in „Es ritten drei Reiter zum Tor hinaus“.

Ender (2007) schlägt vor, Wörter nach den Kriterien der Mobilität und internen Stabilität zu definieren. Mit Mobilität wird die Eigenschaft der Wörter beschrieben, in Sätzen ihre Positionen ändern zu können. Wobei interne Stabilität die Unveränderbarkeit der Buchstaben innerhalb eines Wortes beschreibt, beispielweise.

Das Wort wird von Barkowski et al. (2014) als Zeichen definiert. Demnach dienen sie in Kommunikation zur Wiedergabe der Wirklichkeit und „repräsentieren […] die ideelle und materielle Welt“ (Barkowski et al., 2014, S.48). Damit Kommunikation geschehen kann werden also Wörter benötigt, worunter die Kommunikationspartner dasselbe verstehen. Das Bezeichnen der Welt bringt nach Barkowski et al. (2014) zwei Einschränkungen mit sich. Das erstere ist sprachenunabhängig und betrifft demnach alle Sprachen der Welt. Wörter bezeichnen demnach eine Vorstellung von real existierenden Dingen auf der Welt und diese beruht auf einer subjektiven Wahrnehmung der Wirklichkeit (vgl. ebd.). Als zweite Einschränkung beschreiben die Autoren, dass Begriffe kulturell geprägt sein können und dadurch andere Vorstellungen beim Aufeinandertreffen von Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen entstehen können, sodass die Kommunikation misslingen kann. Deshalb spielt die Bedeutungsvermittlung von kulturell geprägten Wörtern im Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle. Als Beispiel nennen Barkowski et al. (2014) das Verb „rauchen“, während es im Deutschen das Inhalieren von Zigarettenrauch beispielsweise gebraucht wird, nutzt man im Türkischen als Äquivalent das Verb “*içmek*”

für Rauchen also trinken im Deutschen. Dieser Unterschied sollte Lernenden bekannt sein.

Auch in de Saussure erkennen wir die Relevanz der Bedeutungsvermittlung eines Wortes. Ferdinand de Saussure hat sich mit der Struktur sprachlicher Zeichen beschäftigt. Sein Ansatz wird in der Linguistik als Strukturalismus bezeichnet. Hierbei betrachtet man die Sprache als ein System von Zeichen. „Innerhalb dieses Systems stehen die einzelnen Elemente zueinander in speziellen Beziehungen und bilden somit eine Ordnung mit anderen Worten eine Struktur“ (Busch & Stenschke, 2018, S. 21f.).

Die grundlegende Eigenschaft sprachlicher Zeichen ist die Bedeutung. Das türkische Wort „*ekmek*“ beispielsweise würde man im Deutschen nicht als sprachliches Zeichen deuten, da es keine Bedeutung innerhalb der deutschen Sprache trägt. Somit spielen in sprachlichen Zeichen zwei wichtige Elemente eine Rolle: der Ausdruck und der Inhalt.

Spezifischere Definition des Begriffs geben Bloch und Trager (1942): „Eine Sprache ist ein System willkürlicher Lautsymbole mit deren Hilfe eine soziale Gruppe gemeinsam handelt“ (Bloch und Trager 1942, zitiert nach Lyons, 1990, S.13). Auffällig an dieser Definition ist, dass die Rolle der Sprache in der Gesellschaft zum Vorschein kommt. Sprache wird als ein System willkürlicher Lautsymbole beschrieben, wobei sie auf die gesprochene Sprache beschränkt wird. „Alternativ verwendet Saussure auch die Begriffsdichotomie „Signifiant“ und „Signifié“ (Busch & Stenschke, 2018, S. 21). Mit dem Begriff Signifiant wird das Bezeichnende, die Ausdrucksform bezeichnet, Signifié dagegen beschreit das Bezeichnete, also die Bedeutung oder Vorstellung, die zum bezeichnenden Zeichen gehört. Zwischen dem Inhalt und dem Ausdruck existiert ein enges Verhältnis das de Saussure mit den Begriffen „Arbitrarität, Konventionalität und Assoziativität“ beschreibt. Das Konzept der Arbitrarität meint die Willkürlichkeit, mit der ein Zeichen für eine Bedeutung bestimmt wird. Hierfür verwendet de Saussure die Begriffe „arbiträr“ oder „unmotiviert“, was ausdrücken will, dass „das Konzept, welches durch ein Zeichen vermittelt wird, die Form des Zeichens in keiner Weise beeinflusst“ (Busch & Stenschke, 2018, S. 22f). Dieses wird auch dadurch bekräftigt, dass für dasselbe Konzept verschiedene Wörter existieren. Zeichen werden zwar willkürlich festgesetzt, dennoch muss innerhalb einer Sprachgemeinschaft eine Übereinkunft darüber herrschen, für ein Konzept dasselbe Wort zu verwenden. Damit wird die Konventionalität beschrieben. „Diese kon-

ventionellen Bezeichnungen zwischen Zeichen und dem Bezeichnetem dienen der Kommunikationsfähigkeit einer Gesellschaft“ (Busch & Stenschke, 2018, S. 22f). Der Begriff assoziativ hingegen beschreibt das Phänomen, dass ein Zeichen mit einer Verknüpfung im Gedächtnis verbunden ist. Wir rufen dabei die Vorstellung in unserem Gehirn ab. „Andererseits spricht man von dem sogenannten „tip-of the tongue“ Phänomen. Dieses Phänomen beschreibt, das etwas auf der Zunge liegt, aber das Wort dazu nicht einfällt. Dies ist ein Beleg dafür, dass Ausdruck- und Inhaltsseite eines sprachlichen Zeichens zwei miteinander assoziiert, aber doch getrennt im Gedächtnis gespeichert werden und dass es bei Störungen dieser Assoziation passieren kann, dass man auf eines der beiden nicht kommt.“ (Busch & Stenschke, 2018, S. 22f).

2.2 Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Die Entwicklung des Wortschatzes ist Voraussetzung für die Entwicklung der Fertigkeiten in einer Fremdsprache (Möller-Frorath, 2013). Ergebnisse aus der Hirnforschung legen dar, dass der Kontext bei der Wortschatzarbeit die Speicherung und das Wiederabrufen von Informationen erleichtert, deshalb wird vorgeschlagen im Unterricht die Wörter in einen authentischen Rahmen zu setzen, da sonst vieles schnell wieder verloren gehen kann (Möller-Frorath, 2013). Im mentalen Lexikon werden die Wörter gespeichert und vernetzt. Um mehr Verbindungen zu aktivieren, sollen Wörter verschiedene Sinne ansprechen, sodass mehrere Lernkanäle von Lernenden angeregt werden. Deshalb ist ratsam möglichst mit Bildern, Klangbildern oder Handlungen zu arbeiten. Diese Art der Darbietung wird multisensorisch genannt, denn hierbei wird man visuell, auditiv und kinästhetisch angesprochen (Möller-Frorath, 2013). Neuner et al. (2009, S.49) betonen ebenfalls, das Herstellen von Zusammenhängen im Gedächtnis als grundlegend für das Wortschatzlernen. Diese Zusammenhänge können sich nach Neuner et al. (2009, S.49) vor allem auf folgende Aspekte beziehen: Bezug zwischen Muttersprache und Zielsprache; Verknüpfung von Wörtern zusammenhängenden Handlungen oder Situationen; Zuordnen von Wörtern in Wortfelder oder Wortfamilien; Einbauen von Wörtern in feste Wortverbindungen; Verknüpfung von Abstraktem mit Konkretem; und Verbindung von neuen Wörtern mit vorhandenen Erinnerungen. Diese Aspekte begünstigen die Aufnahme von neuen Wörtern ins Gedächtnis. Ansonsten kann das Wort bald wieder aus dem Gedächtnis gelöscht werden.

Nach Möller-Frorath (2013) gibt es vier verschiedene Phasen der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Wortschatz einführen, Wortschatz anwenden, Wortschatz erschließen, und Wortschatz einüben bzw. wiederholen.

Bevor man mit der eigentlichen Arbeit im Unterricht beginnt, schlägt Möller-Frorath (2013) vor, zu überlegen, in welchen alltäglichen Kontexten der neue Wortschatz zu gebrauchen ist. Für den Wortschatz des Themas „Lebensmittel" seien denkbare Situationen „Einkaufen im Supermarkt, Marktbesuch, Restaurantbesucht […]" (Möller-Frorath, 2013, S.62) etc. Es soll also eine Situation auserwählt werden, sodass Lernende sich dem Ziel bewusst werden und der Wortschatz im Kontext angeboten wird. Außerdem schlägt Möller-Frorath(2013) weiter vor, welche Fertigkeiten im Unterricht in den Vordergrund treten können. Der Unterricht soll so gestalten werden, dass Lernende Anknüpfungspunkte aus ihrem eigenen Leben finden können, sodass sie sich einbringen können, also soll man möglichst an bereits bekannte Aspekte Anknüpfen. Um das Lernen zu erleichtern, empfiehlt Möller-Frorath (2013, S.63) den Gebrauch von authentischen Materialien und/oder Realien, da diese „im Gehirn als Anker" funktionieren und an Emotionen anknüpfen. Ein anderer Rat der Autorin ist es, den neuen Wortschatz in Maßen einzuführen und die Arbeit lieber später zu wiederholen und zu vertiefen, so kann auch eine Verknüpfung des früher Behandelten mit dem Neuen erreicht werden.
Nach diesen Vorbereitungen soll nun erläutert werden, worauf bei der Wortschatzeinführung zu achten ist. Als ersten Punkt nennt Möller-Frorath (2013) die situative Einbettung, die beispielsweise durch die Erstellung eines Markstandes mit Realien oder Bildern von Lebensmitteln geschehen kann. Auch Barkowski et. al. Betonen die Einführung der Wortbedeutung mit Bildern (vgl. Barkowski, 2014, S.53). Dieser kann nun durch den zweiten Punkt der Teilnehmerorientierung ergänzt werden, indem Lernende durch eigene Vorlieben oder Erfahrungen in das Geschehen integriert werden können. Der darauffolgende Punkt wird als „Gegenstände und Wörter zuordnen" bezeichnet. Falls nun Bilder oder Realien präsentiert wurden, können diese mit Wortschatzkarten ergänzt und jeweils von den Lernenden zugeordnet werden, sodass von Bekannten Wörtern ausgegangen wird. Unterstrichen wird hierbei, dass Lernende darauf aufmerksam gemacht werden sollen bei unbekannten Wörtern durch Hypothesen zum Ergebnis zu kommen, da dies als eine wichtige Strategie im Fremdsprachenunterricht bezeichnet wird. Diese bewusste Herangehensweise soll von der Lehrkraft explizit angesprochen werden. Im nächsten Schritt sollen die neuen Wörter strukturiert und klassifiziert werden. Hierzu hält Möller-Frorath

(2013) fest, dass dieser Schritt noch vor dem „Aufschreiben“ der neuen Wörter geschehen soll, da Lernende hier noch aktiv mit dem Wortschatz arbeiten. Hierbei sollen möglichst mehrere Klassifizierungen stattfinden, sodass Wörter „besser und nachhaltiger […] in das mentale Netz eingebunden“ (Möller-Frorath, 2013, S.64) werden. Für das Wortschatzthema „Lebensmittel“ wird beispielsweise neben der klassischen Klassifizierung nach „Obst/Gemüse“ weitere Kategorien wie „Frühstück/Mittagessen/Abendessen“ oder „gesund/ungesund“ etc. vorzunehmen. Dabei sollen die Wörter sowohl genannt als auch zu Bildkarten oder Realien gelegt werden. Ein weiterer Schritt bei der Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht wird als die „nonverbale Semantisierung (Pantomime)“ bezeichnet (Möller-Frorath, 2013, S.64). Besonders Verben eignen sich demnach zur pantomimischen Darstellung, wobei betont wird, dass diese Phase die verbale Erklärungsphase des Wortes mit Beispielen etc. nicht ersetzen, sondern ergänzen soll. Es soll dem ganzheitlichen Lernen beitragen. Dabei beschreibt Möller-Frorath (2013), dass 10-15 Wörter ausreichen, damit keine Überforderung stattfindet. Als eine letzte Phase für das Einführen von Wortschatz wird die Bedeutung der Stillarbeit erläutert. Besonders nach Aktivitäten mit Bewegung wird vorgeschlagen genügend Stillarbeit einzuplanen, sodass Lernende Zeit bekommen, das Erlernte zu notieren und darüber nachzudenken (vgl. ebd.). Dem Schritt der Einführung von Wortschatz folgt die Anwendung des neuen Wortschatzes. Für diese Phase hebt Möller-Frorath (2013) hervor, dass für den neuen Wortschatz eine Verbindung zum echten Leben hergestellt werden soll. Ein für diese Arbeit besonders relevanter Punkt hierbei ist das Erschließen des Wortschatzes. Nach Möller-Frorath (2013) sind gute Texte authentische Texte, die teilweise unbekannten Wortschatz enthalten. Für Lesetexte wird festgehalten, dass sie dazu verleiten, wiederholt dieselben Stellen zu lesen, um das Verständnis zu sichern. Jedoch können Strategien dazu führen, dass unbekannte Wörter beispielsweise aus dem Kontext erschließt werden können. Möller-Frorath (2013) betont, dass diese wichtigen Strategien im Fremdspracheunterricht geübt werden müssen. Die Strategien, die Möller-Frorath (2013) nennt werden im Kapitel Worterschließungsstrategien detaillierter behandelt. Der Anwendungsphase folgen das Einüben und das Wiederholen des Wortschatzes. Diese Phase sollte nach Möller-Frorath (2013) nicht unterschätzt werden, da nicht wiederholter Wortschatz sonst nicht mehr zur Verfügung steht, außerdem wird eine regelmäßige und abwechslungsreiche Wiederholung empfohlen, da neuer Wortschatz alte Wörter sonst überlagert. Durch abwechslungsreiche

Wiederholung vernetzen alte und neue Wörter im Gehirn immer wieder, sodass neue Pfade entstehen, die durch Wiederholung kräftiger werden (vgl. Möller-Frorath, 2013).

Tschirner (2010, S.243) betont ebenfalls die Bedeutung eines umfangreichen Wortschatzes, um eine Sprache effektiv nutzen zu können. Dieses soll auch nach dem Autor im Kontext bearbeitet werden, mehr noch spricht sich der Autor für eine Wortschatzdidaktik aus, in der die Wörter nach ihrer Häufigkeit ausgewählt werden sollten.

Bayerlein (1997, zitiert nach Tütken, 2006) beschreibt, dass Wortschatzvermittlung zumindest folgende drei Phasen beinhalten sollte „Orientierung, Vermittlung und Lernkontrolle“. Die Phase der Orientierung soll genutzt werden, um die Motivation der Lernenden auf das folgende Thema zu lenken, eine Erwartung aufzubauen und Vorwissen zu aktivieren. In der Vermittlungsphase wird das Material präsentiert, wobei beschrieben wird, dass im Anfängerunterricht auf Kontext geachtet werden sollte, jedoch im Fortgeschrittenenunterricht auch Möglichkeiten geboten werden sollen außerkontextliche Informationen zu bieten. Zur Vermittlungsphase gehören zwei Aspekte: Semantisierung und Integration und Automatisierung.

Für die Semantisierung der Wörter werden nicht-sprachliche und sprachliche Verfahren vorgeschlagen. Nicht-sprachliche Verfahren sind beispielsweise „Demonstration (gegenständlich, visuell und akustisch); – Pantomime; – Gestik/Mimik“ (Tütken, 2006, S.508). Während sprachliche Verfahren folgende sein können „– Schließen aus dem Kontext; – Worterklärungen (Wortbildung, Sprachvergleich, Definition, Paraphrase, Übersetzung); – Nachschlagen im Wörterbuch“ (vgl. ebd.). Diese Verfahren könnten zur ersten Begegnung und Bedeutungsklärung genutzt werden.

Zur Integration und Automatisierung beschreibt Tütken (2006, S.509) neun Übungstypen:

> „1. Ordnungs- und Zuordnungsübungen wie – Synonym-/Antonym-Bildung; – Koordination; – Klassifikation; – Kollokation; – Wortbildung; – Wortfamilie; – Wortfeld; 2. Aussonderungsübungen (Vergleichen von Wortkategorien mit Zuordnungsbegriffen); 3. Bezeichnungsübungen (Verbinden von Wörtern mit Bildern); 4. Erklärungsübungen (Verbinden von Wörtern mit Definitionen); 5.Wiedererkennungsübungen (Wiedererkennen von bekannten Wörtern); 6. Ergänzungsübungen (Einfügen von passenden Buchstaben/Wörtern/ Wendungen in Lücken); 7. Erkennungsübungen (Erkennen von systembedingten Regelmäßigkeiten); 8. Vergleichs- und Unterscheidungsübungen (Erkennen von semantischen

Unterschieden); 9. Erschließungsübungen (Verstehen eines unbekannten Wortes aus dem Kontext)“.

Auch aus dieser Darstellung kann entnommen werden, dass Erschließungsstrategien im Fremdsprachenunterricht bewusst thematisiert werden sollten, da sie einen unverzichtbaren Teil der Wortschatzvermittlung ausmacht.

2.2.1 Wortschatzerwerb

Rösler (2012) beschreibt, dass es für Fremdsprachendidaktik von Relevanz ist, welche Wörter für eine gute Verständigung im Deutschen zu lernen sind. Dieses wird als Grundwortschatz bezeichnet und er besteht aus frequenten Wörtern des Deutschen. Neben der Frequenz der Wörter in der deutschsprachigen Welt spielen aber auch Wörter aus der eigenen Welt des Lernenden eine besondere Rolle, da er/sie in der Lage sein sollte von ihr erzählen zu können. Demnach kann es durchaus vorkommen, dass diese benötigten Wörter weit hinten oder gar nicht in den sogenannten Frequenzlisten aufzufinden sind. Rösler (2012, S.171) hebt hervor, dass bei der Bestimmung der Lernziele also neben den Frequenzlisten deshalb auch die Interessen der Lernenden zu berücksichtigen sind. Betont wird außerdem, dass sich der, von den Lernenden, benötigte Wortschatz mit zunehmenden Sprachkenntnissen differenziert, während er im Anfängerniveau mit Bereichen wie sich vorstellen, Begrüßung oder Berufung, eher übereinstimmend ist. Nation (2014, S.6) beschreibt, dass bei der Planung eines Sprachkurses Lernziele und diesbezüglich ein Vokabular zur Vermittlung bestimmt werden muss. Dabei sollen drei Informationen in Betracht gezogen werden “the number of words in the language, the number of words known by native speakers and the number of words needed to use the language”. Da man hier nun auf die erste Frage damit antwortet, was überhaupt als Wort bezeichnet wird oder nicht, sollte vorerst dieses beantwortet werden, wobei es verschiedene Ansätze gibt. Hierbei wird nach Nation (2014, S.7) unterschieden zwischen „Tokens, Types, Lemmatas“. Als Tokens werden jede Wortformen in einem gesprochenen oder schriftlichen Satz bezeichnet, auch wenn diese doppelt vorkommen, dieses erklärt Nation (2014, S.7) folgendermaßen “It is not easy to say it correctly` would contain eight words, even though two of them are the same word form it”. Wenn von Types die Rede ist, werden in einem Satz doppelte Vorkommnisse nicht noch einmal gezählt, demnach besteht der obige Beispiel-

satz aus acht Tokens aber sieben Types. Lemmata beschreibt Nation (2014) als ein Hauptwort und seinen flektierten Formen. Tschirner (2010, S.236) definiert Lemmata als „Wörterbucheinträge“.

Nach dieser Klarstellung widmet sich Nation (2014, S.9) wieder der Frage, wie viel Vokabular ein/e Sprecher/in beherrschen muss. Anstatt der Anzahl an Wörtern einer Sprache betont auch Nation (2014) die frequenten Wörter einer Sprache zu bestimmen “we find that a relatively small amount of well-chosen vocabulary can allow learners to do a lot”.

Den Wortschatzerwerb unterscheidet Rösler (2012, S.173) in „individuelles Erwerben und systematisches Üben“. Das systematische Üben beschreibt das Lernen eines Wortes als Teil einer sprachlichen Übung oder Aktivität, während individuelles Erwerben als inzidentell beschrieben wird, bei dem das Lernen umso erfolgreicher geschieht, je relevanter der Inhalt für den Lernenden ist. Rösler (2012) betont hierbei, dass die beiden Formen sich nicht gegenüberstehen, sondern ergänzen. Auch Read (2004) beschreibt zwei Arten von Wortschatzerwerb: inzidentelles und intentionales Lernen. Im Vergleich zum intentionalen Lernen geschieht inzidentelles Lernen nach Read (2004, S.147) langsamer, doch auch er vertritt die Meinung, dass beide Konzepte sich ergänzend betrachtet werden sollten. Vor allem weil die Art des Lernens nach Hulstjin (2001, zitiert nach Read, 2004, S.147) wenig „theoretischen“ Bedeutung darüber hat, ob die Wörter im Langzeitgedächtnis verankert werden. Viel mehr sind die Häufigkeit und Qualität der Aktivitäten hierbei wichtig.

Durch Wortschatzübungen kann das Behalten und Wiederabrufen eines Wortes unterstützt oder das Erkennen von „möglichst differenzierter“ Bedeutungen eines Wortes gefördert werden (vgl. Rösler, 2012, S.173). Aus Köster (2010, S.1025) können weitere Funktionen von Wortschatzübungen entnommen werden „Wortschatzübungen dienen dem Erkennen und Wiedererkennen der rezeptive Wortschatz wurde gegenüber dem produktiven stark aufgewertet (Neuner, 1991), der Bedeutungserschließung, dem Behalten und gezielten Abrufen, dem situations- und intentionsgerechten Verwenden von unbekannten oder bereits geübten und gelernten lexikalischen Einheiten“. Hierzu listet Rösler (2012) folgende Übungstypen auf, die im Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung sind „die aktive Erarbeitung von neuem Wortschatz in inhaltlich selbstbestimmten Aufgaben und Projekten; die Unterstützung der Bedeutungserschließung aus dem Kontext; die Hinführung zur Arbeit mit Wörterbüchern; Übungen zum Sprachvergleich

und Übungen; die dem Sortieren und Einordnen der neu gelernten Wörter dienen“ (Rösler, 2012, S.174). Für diese Arbeit sind dabei die Punkte zur Bedeutungserschließung aus dem Kontext und die Übungen zum Sprachvergleich. Es wird demnach vorgeschlagen, dass die Bedeutungserschließung durch den Kontext und durch Sprachvergleich in der Wortschatzarbeit für den Fremdsprachenunterricht miteinbezogen werden soll. Der Kontext und der Vergleich der bereits bekannten Sprachen sind grundlegend für die Bedeutungserschließung von unbekannten Wörtern. Dabei unterstreicht Köster (2010, S.1027) die Aufgabe der Lehrkräfte Lernstrategien zu vermitteln, die bezüglich des Wortschatzlernens autonomes Lernen fördern. Wobei er insbesondere die „Strategie der Bedeutungserschließung“ als „die Fähigkeit […], über die gelernten lexikalischen Einheiten hinaus unbekannte Wörter unter Ausnutzung des Sprachwissens inferieren zu können. Der potenzielle Wortschatz umfasst interlinguale Parallelen (Internationalismen, Kognaten) und intralinguale morphologische und strukturelle Parallelen (Wortbildung) beschreibt“.

2.2.1.1 Input- Interaktions- und Outputhypothese

In der Didaktik wird also zwischen „Lernen“ und „Erwerben“ unterschieden, wobei das Erwerben als Prozess angesehen wird, der wenig von äußeren Faktoren beeinflusst wird. Lernen hingegen bezieht sich auf die Verarbeitung von sogenanntem Input durch den Lernenden, die nur dann erfolgreich sein kann, wenn der Lernende aktiv und dazu bereit ist (Hufeisen, 2016, S.25). Daraus ist zu erschließen, dass erfolgreiches Lernen einen Input erfordert und dass der Lernende im Zentrum des Prozesses steht.

Die Inputhypothese geht auf Krashen zurück, der besagt, dass der Erfolg des Fremdsprachenlernens vom Input abhängig ist. Sie wurde als Antwort auf behavioristische Theorien entwickelt, die besagen, dass Spracherwerb durch Nachahmung geschieht (vgl. Surkamp, 2017, S.319). Danach soll der den Lernenden zur Verfügung gestellte Input etwas über dem erreichten, vorhandenen Niveau der Lernenden sein, sodass dieses sie herausfordert. Somit soll das Integrieren des neuen Wissens in das vorhandene Wissen begünstigt werden. Für die Integration des neuen Wissens ist jedoch auch notwendig, dass dieses von Lernenden als bedeutungsvoll angesehen werden, sodass sie dem Input einen Sinn erteilen können (Königs, 2010, S.759f.). Königs (2010, S.759) beschreibt dieses folgendermaßen: „Erfolgreiche Sprachaneignung setzt also ein Höchstmaß an für den Lerner bedeutungsvollem Input voraus“. Input wird in Surkamp (2017, S.265) als „Material, das

knapp über dem Level“ der Lernenden liegt, definiert. Dieser Aspekt ist ebenfalls bedeutend für das Thema Erschließungsstrategien, denn die Texte, die sich am besten für das Anwenden von Erschließungsstrategien eignen sind solche, die ebenfalls etwas über dem Niveau der Lernenden liegen. Es ist von besonderer Bedeutung für Lernende den Kontext zu verstehen, sodass sie Erschließungsstrategien anwenden können, falls kaum Anhaltspunkte im Text vorhanden sind, können falsche Erschließungen getätigt werden. Demnach sind das Niveau und die Art des jeweiligen Textes, also des Inputs, von besonderer Bedeutung. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, wenn Lernende sich auf Materialien konzentrieren, die ihrem aktuellen Sprachniveau entsprechen oder leicht darüber liegen, sind sie besser in der Lage, unbekannte Wörter zu verstehen und ihre Erschließungsstrategien anzuwenden. Wenn das Material zu einfach ist, können die Lernenden nicht genügend herausgefordert werden und können Schwierigkeiten haben, ihre Erschließungsstrategien anzuwenden. Wenn das Material zu schwierig ist, können Lernende überfordert sein und ihre Erschließungsstrategien möglicherweise nicht effektiv anwenden. Eine weitere nach der Inputhypothese für ein erfolgreiches Sprachenlernen ist der sogenannte affektive Filter, der eine hohe Motivation und geringe Angst bei Lernenden beschreibt (Grünewald, 2005). Mit anderen Worten bezieht der affektive Filter sich auf emotionale Barrieren, die den Spracherwerb beeinflussen können. Diese Barrieren können durch negative emotionale Zustände wie Angst, Stress oder Frustration verursacht werden. Wenn der affektive Filter hoch ist, wird der Lernprozess durch diese Barrieren erschwert.

Blex (2005) beschreibt, dass Lernende durch Nachfragen modifizierten Input von Lernpartnern und Lernpartnerinnen erhalten können, sodass einerseits der Input verständlicher wird und andererseits diese Interaktion zur Wortschatzerweiterung dienen kann. Demnach wird betont, dass Input durch Interaktion ergänzt werden muss. Auch Grünewald (2005) betont die Interaktionshypothese als Ergänzung zur Inputhypothese. Diese besagt, dass die Umgebung beim Spracherwerb von großer Bedeutung ist. Mehr noch, dass die negative Rückmeldung bezüglich der produzierten sprachlichen Äußerungen der Lernenden, dazu führen eine Reflexion zu tätigen, sodass sprachliche Fähigkeiten revidiert und erweitert werden (vgl. Königs, 2010, S.760). Die Interaktionstheorie besagt also, dass Spracherwerb am effektivsten durch die aktive Beteiligung an Kommunikation und Interaktion stattfindet. Dies schließt sowohl den Austausch mit einem Lehrer oder einer

Lehrerin als auch mit anderen Lernenden ein. Die Interaktionstheorie betont auch die Bedeutung von Feedback und Korrekturen. Durch Feedback und Korrekturen können Lernende ihre Fehler erkennen und korrigieren, was zu einem besseren Spracherwerb führen kann. Neben dem zur Verfügung gestellten Input muss also eine Interaktion erfolgen. Da es in dieser Arbeit hauptsächlich um schriftlichen Input geht, den Lernende erhalten, um Erschließungen zu tätigen, wird an dieser Stelle auf Interaktionsformen seitens der Lehrkraft eingegangen, da diese vorwiegend mündlicher Natur sind und der angebotene Text möglichst authentische Merkmale aufweisen sollte. Aus Sárvári (2019, S.79) kann entnommen werden, dass identischer Input und identische Interaktion zu unterschiedlichen Ergebnissen bei Lernenden führen können, da der Intake und der Output nicht identisch sind. Gemäß der Inputhypothese ist der Input das, was den Lernenden als sprachliches Material angeboten wird. Dabei muss dieser Input zum Intake werden, d.h. bewusst verarbeitet werden, damit Lernende ihn nutzen können. Hierbei wird die bewusste Verarbeitung unterstrichen, denn wenn Lernende mit dem Input nichts anfangen können, trägt dieser wenig zur Entwicklung bei (vgl. Ballweg, 2013, S.32f.). Ballweg et al. (2013, S.32) beschreiben dieses folgendermaßen „Input bezieht sich hier nur auf das, was die Lernenden an Sprachkontakt erreicht; Intake bezieht sich auf das, was sie davon wirklich verarbeiten“. In Surkamp (2017) wird betont, dass der Intake aus einem Input abhängig vom Vorwissen der Lernenden ist, deshalb muss beim jeweiligen Input darauf geachtet werden, dass dieser vernetzt werden kann mit vorhandenem Wissen. Demnach kann auch festgehalten werden, dass beim Lesen von Texten eine Aktivierung des Vorwissens notwendig erscheint, damit der Prozess optimaler ablaufen kann. Ob der Input zum Intake wurde, lässt sich anhand des Outputs erkennen, also des sprachlichen Produkts. Sablotny (2017, S.52) beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt „Input, Interaktion und Output sind aus spracherwerbstheoretischer Sicht untrennbar miteinander verbunden. Erst durch Prozesse der Bedeutungsaushandlung, durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf einen neuen Input sowie durch die lernerseitige Verarbeitung, die sich etwa in Form von `explizite[n] Feedback- und Reparaturprozesse[n], Verständnisüberprüfungen, Klärungen und Umformulierungen` (Hufeisen und Riemer 2010, S. 743) vollzieht, werden Spracherwerb und Sprachproduktion möglich, und Input kann zu Intake werden“. Die Annahmen der Inputhypothese werden nach der Outputhypothese als nicht ausreichend angesehen, der Input muss zum Intake verarbeitet und als Output, also als sprachliches Produkt,

nutzbar werden (vgl. Surkamp, 2017, S321), die Verwendung der Sprache ist hiernach Voraussetzung für den Spracherwerb.

2.2.2 Mentales Lexikon

In Surkamp (2017, S.250) wird das mentale Lexikon als „der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem der gesamte Wortschatz aller Sprachen gespeichert ist, den ein Mensch besitzt“, beschrieben. Bezüglich des Wortschatzes und die Sprachverarbeitung spielt das mentale Lexikon demnach eine tragende Rolle, die nun dargelegt werden soll. Die Bedeutung des mentalen Lexikons zeigt sich in verschiedenen Bereichen wie der Sprachproduktion, dem Sprachverständnis, dem Lesen und Schreiben sowie in kognitiven Prozessen wie der Gedächtnisbildung und -abruf. Neuner et al. (2009, S.50) beschreiben das mentale Lexikon als „integriertes Netzwerk im Kopf […] in dem der Wortschatz der Muttersprache und anderer Sprachen miteinander verwoben ist“.

Im mentalen Lexikon werden die Wörter und Informationen, die eine Person begegnet verarbeitet und gespeichert. Die Prozesse zum Verstehen und Produzieren von Sprache laufen in diesem Bereich des Gehirns ab, demnach ist es von Bedeutung die Funktion und Arbeitsweise dieses Netzwerks zu kennen. Bradlaw und Schmorré (2021, S.14) fassen dieses wie folgt zusammen „Der Ausdruck mentales Lexikon wird verwendet, um auf metaphorische Weise die mentalen Strukturen für die Speicherung von Wortinformationen zu benennen. Hierbei spielen komplexe neuronale Prozesse große Rolle“. Die Psycho- und Neurolinguistik beschreibt”, dass die Sprachen einer Person an verschiedenen Orten des menschlichen Gehirns gespeichert und bearbeitet werden und dass sämtliche neuronale Netze miteinander interagieren und ein dynamisches Netz aus Verbindungen zwischen den Sprachen beziehungsweise den Wortinformationen” (vgl. ebd.). Die unterschiedlichen Hirnregionen sind neuronal miteinander verbunden und verändern und entwickeln sich im Laufe des Lebens. Je häufiger ein Netz aktiviert wird, desto stärker wird es ausgebildet, sodass beispielsweise Wörter aus dem Langzeitgedächtnis schneller abgerufen werden. Für die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht ist es von besonderer Bedeutung, dass Wörter im Langzeitgedächtnis dauerhaft gespeichert werden und dass sie abrufbar sind. Diese Situation wird begünstigt, wenn neue Wörter mit bereits gespeicherten Wörtern in Verbindung gebracht werden können, sodass das Netzwerk erweitert und das Behalten erleichtert wird.

Das Speichern eines Wortes im Gedächtnis kann durch verschiedene Aspekte begünstigt werden. Neuner et al. (2009, S.50) zählen hierzu die sensorischen Merkmale auf, die die Sinne ansprechen. Vor allem wird dabei dem Visuellen Bedeutung zugesprochen. Ein anderer Aspekt, der bei der Speicherung eine Rolle spielt, wird als Beziehungsmerkmal bezeichnet (Neuner et al., 2009,50). Hierbei können neue Wörter in ein Ordnungsschema integriert werden, beispielsweise in Ober- Unterbegriffe eingeteilt oder als Antonyme dargeboten werden.

Der Zugriff auf vorhandene Wörter im mentalen Lexikon kann beispielsweise durch Kognaten begünstigt werden (vgl. Bradlaw und Schmorré, 2021, S.15). Eine andere Verbindung von Wörtern im mentalen Lexikon besteht zwischen ähnlichen klingenden Wörtern (vgl. ebd.). Aus Surkamp (2017, S.250) kann entnommen werden, dass die Speicherung eines Wortes im Gehirn doppelt geschieht, nämlich nach Form und Inhalt. Form und Inhalt sind nach Saussure als „Signifiant“ und „Signifié“ bezeichnet worden. Demnach ist diese Speicherung zwar voneinander getrennt jedoch nicht weit voneinander entfernt. Beim Abrufen eines Wortes kann dies erst geschehen, wenn „der mentale Pfad zwischen Form und Inhalt gefunden ist“ (Surkamp, 2017, S.250). Diese Nähe beruht im mentalen Lexikon auf bestimmten Ordnungsprinzipen, diese sind erstens außersprachlicher Natur und zweitens intralingual. Das außersprachliche Prinzip wird der Kontiguität beschrieben, also der räumlichen, zeitlichen logischen (thematischen) Nähe der Wörter zueinander. Mit den intralingualen Prinzipien sind gemeint „semantische Similarität (Synonyme, Antonyme, Polyseme, Wortfeldstruktur), phonetische und graphemische Similarität (Homophone, Reime), morphologische Similarität (Wortfamilien, Homografen), Hierarchie (Taxonomien von Ober-/Unterbegriffen), Linearität (syntagmatische Verbindungen […]), Affektivität“ (vgl. ebd.). Je enger die Verbindung und je häufiger die Nutzung, desto vielfältiger die Vernetzung der Wörter untereinander und desto sicherer ist das Wort im Gehirn gespeichert. Aus diesen Vorgängen kann entnommen werden, dass das mentale Lexikon „systematisch geordnet und unbegrenzt erweiterbar“ ist (vgl. Surkamp, 2017, S.251). Tütken (2006, S.504) erklärt das nachhaltige Speichern eines Wortes nach fünf Bedingungen

> „1.Wenn das Wortmaterial nicht isoliert, sondern in sinnvollem Zusammenhang (Text, Situation/Handlung, Bild, Tondokument) dargeboten wird (situationsbezogenes, ganzheitliches und mehrkanaliges Lernen!); 2. wenn es in eine strukturierte Form gebracht wird

> (Schaffung impliziter Zusammenhänge z. B. durch Koordination, Gegensatzbildung, Hierarchisierung, Klassifikation usw.); 3. wenn es für die Lerner interessant und möglicherweise affektiv (positiv/negativ) besetzt ist (Förderung der Motivation sowie tieferer – emotionaler – Verarbeitung); 4. wenn es von den Lernenden mit Lernbereitschaft (Sprachlernbewußtheit!) aufgenommen wird; 5. wenn es in aktivem Umgang (mündlich bzw. schriftlich) wiederholt angewendet wird".

Die Erkennung einer Bedeutung eines Wortes hängt demnach von unterschiedlichen Faktoren ab. Auch für die Erschließung eines unbekannten Wortes spielen diese Faktoren im mentalen Lexikon eine Rolle, da hierfür von schon bekannten und vorhandenen Elementen ausgegangen werden muss, um ein erfolgreiches Erschließen zu erreichen. Alle diese Assoziationen werden im mentalen Lexikon verarbeitet und deshalb wurde hier auf die Funktion eingegangen. Dieser Prozess wird von Tütken (2006, S.503) folgendermaßen dargelegt

> „Es sind vor allem sensorische Merkmale (Sehen, Hören, Fühlen, Riechen, Schmecken), aber auch Beziehungsmerkmale (situative Einbettung in Ort, Zeit, Handlungsträger), Verhaltens- und Handlungsmerkmale (typische Tätigkeiten), emotional/affektiv besetzte und auch sprachliche Merkmale (z. B. sprachliche Auffälligkeiten), mit deren Hilfe Vorstellungen von der Bedeutung neuer fremdsprachlicher Wörter ausgebildet und nach denen sie sortiert und im mentalen Lexikon verankert werden. Die fremden Bedeutungskomponenten werden schließlich an die vorhandenen muttersprachlichen Bedeutungskerne angelagert, verstanden und aufgenommen".

Falls diese Komponente in der Muttersprache oder einer anderen vorhandenen Sprache nicht existieren müssen sie für die Zielsprache im Fremdsprachenunterricht aufgebaut werden (vgl. ebd.). Demnach bestehen grundlegende Unterschiede zwischen dem Wortschatzerwerb in der Muttersprache und der Fremdsprache. Vor allem entstehen die Schwierigkeiten beim Lernen in der Fremdsprache dadurch, dass der Wortschatz nicht im jeweiligen Zielsprachenland angeeignet wird, sondern nach bestimmten Plänen und Vorgaben institutionell zwischen Lehrkraft und Lernende geschieht. Diese Art von Lernen „bringt deutliche Einschränkungen für Qualität, Quantität und Nachhaltigkeit des Wortschatzlernens in der Fremdsprache mit sich […]" (Tütken, 2006, S.503). Dennoch ist wieder zu betonen, dass im mentalen Lexikon vorhandene muttersprachliche Elemente eng mit fremdsprachlichen Elementen verbunden sind, da sie aufeinander aufbauen (Michalak, 2009, S.35).

2.2.3 Kognitive Lerntheorien

2.2.3.1 Kognitivismus

Der Fokus auf das mentale Lexikon hat gezeigt, dass Fremdsprachenlernen zunehmend auch versucht, wird kognitiv beschrieben zu werden. Der Kognitivismus beschäftigt sich mit den mentalen Vorgängen im Erwerbsprozess (vgl. Schmidt, 2010, S.807). Im Gegensatz zum Behaviorismus, in dem Lernen hauptsächlich als Nachahmen verstanden wird, das durch sogenannte Drill-Übungen trainiert wird, rückt im Kognitivismus der Lernende als aktive Mitgestalter des Prozesses in den Vordergrund (vgl. Ballweg et al., 2013, S.15). Des weiteren wird Spracherwerb in Schmidt (2010, S.807) definiert als „ein mentaler, individueller, nur teilweise durch angeborene Fähigkeit bestimmter kognitiver Prozess, der in sozialen Situationen stattfindet und durch unterschiedliche externe Faktoren beeinflusst wird“. Die Untersuchung kognitiver Prozesse kann demnach wie Wahrnehmung, Gedächtnis und Aufmerksamkeit kann dazu beitragen, die Schwierigkeiten beim Spracherwerb zu verstehen und effektive Lernstrategien zu entwickeln. Es kann also betont werden, dass kognitive Prozesse, die während des Fremdsprachenlernens, ablaufen, für die Entwicklung von Lernstrategien und somit auch von Erschließungsstrategien relevant sind. Aus diesem Grund soll hier ein Blick auf den Kognitivismus geworfen werden.

Ballweg et al. (2013, S.15) beschreiben den kognitivistischen Ansatz als einen Prozess „indem neue Informationen mit zuvor bereits verarbeiteten und gespeicherten Informationen verknüpft werden“. Hierbei geschieht Lernen demnach durch Integration von Neuem in bereits bestehende Konzepte. Dabei wird das bewusste Lernen und Auswählen von Inhalten unterstrichen. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin den Fokus der Lernenden auf relevante Inhalte zu lenken (vgl. ebd.). Auch Ballweg et al. (2013, S.15) betonen dabei, die „Vermittlung von Lernstrategien“ um bewusstes und selbständiges Lernen zu fördern. Unter den kognitiven Lerntheorien werden der Konnektionismus und der Konstruktivismus im Folgenden betrachtet.

2.2.3.2 Konnektionismus

Der Konnektionismus rückt ebenfalls mentale Vorgänge in den Fokus. In dieser Lerntheorie wird hauptsächlich beschrieben, „wie neue Informationen verarbeitet und im Gehirn gespeichert werden“ (Ballweg et al., 2013, S.15). Hierbei wird das Gehirn als neuronales Netzwerk beschrieben, indem Informationen miteinander verknüpft werden. Weiter wer-

den hierbei bei neuer Information verschiedene Netzwerke aktiviert, sodass die miteinander verwandten Begriffe ebenfalls aktiviert werden. In Ballweg et al. (2013, S.15) wird dieser Prozess folgendermaßen beschrieben „die konnektionistische Lerntheorie beschreibt Lernen als einen Prozess bei dem Wissen in Form von Knotenpunkten in Netzen gespeichert wird. Je öfter man die Verbindung zwischen Wissenseinheiten aktiviert, desto besser sind sie im Gedächtnis verankert, also gespeichert". Demnach wird ein Wort fester und einfacher gespeichert, je mehr Assoziationen es hervorruft. Daraus lässt sich für den Fremdsprachenunterricht schließen, dass neue Inhalte so vermittelt werden sollten, dass sie möglichst viele Assoziationen hervorrufen und sich an bereits vorhandenem Wissen integrieren können. Insbesondere die Wortschatzarbeit profitiert von dieser Arbeitsweise des Gehirns (vgl. Ballweg et al, 2013, S.15f.). Diese Lerntheorie beschreibt demnach den Kern der Erschließungsstrategien, da hierbei ebenfalls vorhandenes Wissen im Mittelpunkt steht. Ein unbekanntes Wort, also neue Information, wird versucht durch vorhandenes Wissen über eine andere Sprache oder Weltwissen in das Netzwerk integriert und verstanden zu werden. Es kann festgehalten werden, dass ein Fremdsprachenunterricht nach dem konnektionistischen Ansatz den Einsatz von Erschließungsstrategien begünstigen kann, da Lernende im Unterricht daraufhin trainiert werden.

2.2.3.3 Konstruktivismus

Eine weitere auf kognitivem Ansatz basierende Lerntheorie ist der Konstruktivismus, der besagt, dass man soweit lernen kann, wie man versteht. Mit anderen Worten ist Verstehen Grundlage und Voraussetzung des Lernens (vgl. Ballweg, et al., S.16). Lernen wird hierbei als aktives Konstruieren von neuem Wissen verstanden, welches mit vorhandenen Informationen interagiert. Hierbei wird unterstrichen, dass jedes Lernen und jedes Lernergebnis individuell von Lernenden gestaltet wird. Durch Korrelation mit der jeweiligen Umwelt wird jedes Wissen durch die Lernenden unterschiedlich konstruiert (vgl. ebd.). Außerdem leitet die Theorie daraus ab, dass Lernen demnach von außen beispielsweise durch Lehrkräfte wenig zu beeinflussen ist, ein Lernergebnis kann hierdurch nicht erzwungen werden. „Nur wenn eine Lernerin/ ein Lerner selbst ein Mindestmaß an Interesse, Lust oder Druck empfindet wird sie/ er sich neues Wissen aneignen können" (Ballweg et al., S.16). Lernende sind demzufolge aktive Gestalter ihres Lernprozesses, nicht passive Empfänger. Der Erfolg beim Lernen hängt von Motivation, Interesse und Vor-

kenntnissen ab. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lernende durch eigenständige Auseinandersetzung mit Inhalten neues Wissen konstruieren, in dem sie Informationen durch vorhandenes Vorwissen aufnehmen. Daraus lässt sich schließen, dass Lehrkräfte die Rolle eines Wegweisers übernehmen und Lernende zur Eigenständigkeit ausbilden sollen, sodass sie ihren Prozess sicher gestalten können (vgl. ebd.). Mitschian (2000, S.20) beschreibt dies damit, dass Lernende nicht „fertiges Wissen" von Lehrkräften bekommen, sondern „Baumaterial", mit dem sie ihr eigenes Wissen zusammenführen und eigenes Wissen konstruieren. Lernstrategienvermittlung scheint hier nochmals an Bedeutung zu gewinnen, da die Anwendung von Strategien als eine der Kernpunkte eigenständigen Lernens beschrieben wird. Durch den Einsatz von Erschließungsstrategien werden Lernende dazu angeregt unbekannte, also neue Informationen durch Verknüpfung an bereits bestehende Informationen aktiv und eigenständig aufzunehmen und dass das Wissen zu erweitern (vgl. Chojnacka-Gärtner, 2008, S.106). Dadurch scheint es nachvollziehbar, dass die Motivation der Lernenden gefördert wird, da sie selbständig erreichte Erfolge und Fortschritte beobachten werden.

2.2.4 Deutsch als Tertiärsprache

Deutsch wird auf der Welt überwiegend nicht als erste Fremdsprache gelehrt, sondern kommt oft nach Englisch als zweite oder gar dritte Fremdsprache (Łyp-Bielecka, 2016, S.178, Neuner et al., 2009, S.6). Demnach gehört Deutsch als Fremdsprache nach Englisch oder einer anderen Fremdsprache ebenfalls unter dem Aspekt Tertiärsprachendidaktik (TSD) betrachtet zu werden. Das Erschließen von unbekannten Wörtern in fremdsprachigen Texten wird effektiver, je mehr Sprachen dem Lernenden bekannt sind. Neben Vorkenntnissen in der jeweiligen Fremdsprache sind Kenntnisse in Sprachen einer Sprachfamilie von besonderem Vorteil. Daraus ist zu schließen, dass die Tertiärsprachendidaktik bei der Worterschließung eine zentrale Rolle spielt. Schmorré (2021, S.2) beschreibt Tertiärsprachendidaktik als „spezifische Form der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die im Allgemeinen das Ziel verfolgt, die Mehrsprachigkeit zu fördern". Dieses Fördern der Mehrsprachigkeit wird durch Anknüpfen an vorhandenem sprachlichem Wissen und vor allem an Lernerfahrungen angestrebt (vgl. Łyp-Bielecka 2016, 180). Als Grundkonzept der Tertiärsprachendidaktik halten Neuner et al. (2009, S.24) fest, dass mehrere Sprachen in der Schule aufeinander aufbauend und nicht isoliert voneinander angeboten werden sollten. Als Fernziel definieren sie neben der lebenslangen Aufgabe Sprachen als

Systeme bzw. sprachliche Fertigkeiten zu entwickeln auch Lernende dazu befähigen nach der Schule selbständig die Kenntnisse erweitern zu können (vgl. ebd.).

Im Mittelpunkt der TSD stehen anfangs die Gemeinsamkeiten der bereits vorhandenen Sprachen und der zu neu erlernenden Sprache. Diese Eigenschaft unterscheidet die TSD von der kontrastiven Linguistik, die Unterschiede zwischen den Sprachen betrachtete, da sie als Fehlerquelle angesehen wurden (vgl. Neuner, 2003, S.24). Im Gegensatz zu Interferenzen spielt für die TSD der Transfer von einer Sprache in die andere eine wichtige Rolle. Transfer wird in Neuner et al. (2009, S.15) als „Aktivierung von sprachlichem Vorwissen aus anderen Sprachen und seine Anwendung beim Erlernen einer neuen Sprache“ definiert. Somit wird für jede weitere zu erlernende Fremdsprache die Erstsprache L1 und jede danach erlernte Sprache als Transferquelle in Anbetracht gezogen. Sowohl in Bezug auf Wortschatz als auch in Bezug auf Strategienwissen stellt die Tertiärsprachendidaktik einen wesentlichen Aspekt bezüglich des Erschließungsprozesses dar. Der Transfer nach dem TSD beschränkt sich nur auf die beiden genannten Bereiche Wortschatz und Strategien, da diese beiden jedoch als Ausgangspunkt dieser Arbeit betrachtet werden, soll im Weiteren auf andere Bereiche nicht weiter eingegangen werden.

Als Aufgabe der Lehrkraft im Sinne der TSD wird insbesondere das Aufmerksam machen auf das Vorhandene beschrieben. Lernende sollen daraufhin trainiert werden Transfermöglichkeiten zu kennen und richtig einzusetzen (Schmorré, 2021, S.2). Diese Fähigkeit wird im Rahmen der TSD zwar an erster Stelle für das Erlernen einer neuen Fremdsprache empfohlen, jedoch spielt es auch eine zentrale Rolle beim Erschließen von unbekannten Wörtern, da hierbei besonders im Deutschen, Englischkenntnisse zur Hilfe herangezogen werden können. Das Bewusstwerden über bereits angeeignetes, sprachliches und auf Lernerfahrung-basiertes Wissen und das bewusste Vergleichen von vorhandenem Wissen mit Neuem führt dazu, dass die TSD als „kognitivistisch orientiertes Fremdsprachenlernen“ (Schmorré, 2021, S.3) angesehen wird. Neuner (2003, S.25) beschreibt den ersten sogenannten Transferbereich als „Erweiterung des Sprachbesitzes“ und „Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch Besprechung von Sprachlernprozessen und Sprachlernerfahrungen“. Für den ersten Transferbereich werden nach Elementen der Sprachen gesucht, die für einen Transfer geeignet sind. Neuner (2003, S. 25) beschreibt diese Transfermöglichkeit von Deutsch nach Englischlernende wie folgt

> „Wenn enge sprachtypologische Verwandtschaft und intensiver Sprachkontakt bestehen – wie dies bei Englisch und Deutsch der Fall ist –, dann ergeben sich aufgrund von gleichen

> oder ähnlicher Sprachformen relativ breit angelegte, vom Lernenden selbst leicht erkennbare Übergänge zwischen den Sprachen – z.B. im Wortschatzbereich, aber auch im Bereich grammatischer Strukturen (Satzbau; Wortbildung), die diesen Wiedererkennenstransfer in der Form von Hypothesenbildung zu Ähnlichkeiten (in Sprachform und -bedeutung) auslösen."

Auch für türkische Deutschlernende ist diese Annahme von Bedeutung, da Deutsch in der Türkei, wie oben beschrieben, als Fremdsprache nach Englisch angeboten wird.

Der zweite Transferbereich drückt eine Bewusstheit und Reflexion über den durchlaufenen Sprachlernprozess aus. Neuner (2003, S.26) beschreibt diesen Teil als „Sprachlernerfahrungen, die beim Erlernen der Muttersprache und insbesondere der ersten Fremdsprache gemacht werden, beim Tertiärsprachenlernen aufzugreifen, bewusst zu machen und ggf. zu erweitern und zu differenzieren. Hier geht es geht also um die Weiterentwicklung des Sprachlernbewusstseins". Weiter wird dieser Aspekt als der bewusste Umgang mit Lerntechniken und –strategien und Kommunikationsstrategien beschrieben, sodass der Lernende auf autonomes Weiterlernen befähigt werden (vgl. ebd.). Das kognitive Lernen geht hierbei zurück auf das bewusste Erkennen und Vergleichen können der Sprachen und des Sprachlernprozesses, um somit diese weiterzuentwickeln. Das kognitive Lernen ist ein grundlegendes Prinzip der TSD, neben dem Aspekt des Verstehens als Ausgangspunkt, in der man u.a. das eigene Verhalten versteht und reflektiert (vgl. Neuner, 2003, S29). Auch ist es wichtig, mit welcher Art von Texten Lernende hier konfrontiert werden. Neuner (2003, S.29) unterstreicht hierzu „zum einen gezielt ausgewählte, transferierbare und integrierbare Texte zur Entwicklung des Verstehens anzubieten". Dieses Prinzip ist ebenfalls für das Erschließen von unbekannten Wörtern von Bedeutung, da nicht jeder Text geeignete Ausgangslage zum Erschließen anbietet. Ein weiteres Prinzip der TSD, das unmittelbar mit dem Erschließen von unbekannten Wörtern zu tun hat, ist die Textorientierung. Neuner (2003, S.29f.) schreibt der Textarbeit beim Fremdsprachenlernen eine zentrale Rolle zu und plädiert für eine „spezifische L3- Textdidaktik", mit unter anderem der Absicht der „Entwicklung von globalen Verstehensstrategien an authentischen Texten, die z.B. aus Themenbereichen genommen werden, in denen viel von dem gemeinsamen Verstehens-Wortschatz/Internationalismen/Anglizismen vorfindbar ist", was ebenfalls im Sinne der erfolgreichen Erschließung von unbekannten Wörtern angesehen werden kann, da diese gleicherweise als Verstehensstrategien beschrieben werden und besonders bei authentischen Texten effizient eingesetzt werden können, in denen Lernende zahlreiche Anknüpfungspunkte bezüglich des Wortschatzes auffinden können. Auch der

Inhalt des Textes ist hierbei signifikant, denn dadurch können Lernende ihr Weltwissen aktivieren, das bei der Erschließung als extralinguale Quelle eine Rolle spielt. Dieses wird unter dem Prinzip der Inhaltsorientierung zusammengefasst (vgl. ebd.).

2.2.4.1 Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

Der bewusste Umgang mit Sprache und dem Lernprozess führen zum erfolgreicheren Lernen und trägt vor allem zum vereinfachten Entwickeln des Sprachkönnens bei. Dieser Begriff stammt aus den 1970er und 1980er Jahren aus Großbritannien und wird als Language Awareness bezeichnet (vgl. Budde 2016, S.2).

Aus den oben geschilderten Eigenschaften der Tertiärsprachendidaktik kann schlussgefolgert werden, dass eine Sensibilität und ein Bewusstsein für die Sprachen und die Sprachlernprozesse bedeutend für erfolgreichen Transfer im Sinne der TSD sind (vgl. Neuner, 2003, S. 28). Da interlingualer Transfer beim Erschließen von unbekannten Wörtern als Teil der TSD betrachtet werden kann, erscheint es notwendig, hier auf die beiden Begriffe einzugehen.

Auf die Unterscheidung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstsein wurde oben durch die beiden Kategorien Neuners (2003) implizit eingegangen. Mir Sprachbewusstheit wird „explizites Wissen über Sprachen auf metalinguistischer Ebene, mit dem Begriff Sprachenlernbewusstheit beziehen wir uns auf lernstrategisches Wissen“ (vgl. Schmorré, 2019a, S.2) beschrieben. In den Bereich der Sprachbewusstheit fallen

> „[…] Sprachvergleiche auf den verschiedenen linguistischen Ebenen der Grammatik, Semantik, Phonetik und Phonologie, Orthographie und Pragmatik.[…]. Manchmal wird von klassischen Interferenzen ausgegangen, manchmal wird der gemeinsame sprachenübergreifende Wortschatz innerhalb eines Themas als Ausgangspunkt für Vergleiche genommen, ein anderes Mal werden grammatikalische Strukturen oder Wortbildungen (Präfixe, Suffixe) ausgehend von den Erstsprachen bzw. von Englisch über die Sprachgrenzen hinaus zum Thema gemacht” (vgl. Allgäuer-Hackl / Jessner, 2013, S. 114).

Neuner et al. (2009, S.24) beschreiben Sprachwissen als das Wissen über das sprachliche System und die Anwendung der Sprache, also die sprachlichen Fertigkeiten.

Auch das Wissen über Nähe und Distanz zwischen den gelernten und beherrschten Sprachen wird nach Schmorré (2019a) unter Sprachbewusstheit behandelt. Das Wissen der Lernenden hierüber kann demnach ihrerseits subjektiv wahrgenommen werden. Wenn also eine Nähe bzw. Distanz zu einer Fremdsprache subjektiv wahrgenommen wird, diese

aber objektiv nicht besteht, kann positiver Transfer oder es können, je nach der Wahrnehmung Interferenzen entstehen. Diese Wahrnehmung wird als “perceived language distance” bezeichnet und sie „ist ein entscheidender Faktor dafür, dass sprachliche Bereiche von den Lernenden als transferierbar angesehen werden“ (vgl. Schmorré, 2019a, S.4).

Zum Begriff Sprachlernbewusstheit halten Petravič und Horvatič (2014, S.108f.) folgendes fest: „Als zentraler Bestandteil der Sprachlernbewusstheit gelten Lernstrategien und –techniken“. Diese Fähigkeit gewinnt mit dem Erlernen einer L3 an Bedeutung, da dieser Prozess unter anderem zur Ökonomisierung des Prozesses und zur Autonomisierung des Lernenden führen können (vgl. ebd.).

Die Entwicklung und Nutzung dieser beiden Begriffe sollten jedoch nicht als selbstverständlich angesehen werden und im Unterricht von der Lehrkraft behandelt werden (vgl. Schmorré, 2019b, S.6).

2.2.4.2 Das Interkomprehensionsmodell

Das Interkomprehensionsmodell untersucht, wie Lernende durch verwandte Sprachen Texte erschließen können. Damit ist es ein Modell, das in dieser Arbeit behandelt werden muss. Das Modell wurde für romanische Sprachen von Franz-Joseph Meißner entwickelt. Schmorré (2021, S.9) beschreibt hierzu „die Studien ergaben zum einen, dass Lernende beim Lernen einer Fremdsprache auf andere Fremdsprachen zurückgreifen. Zum anderen erzielten Lernende, die bereits eine andere romanische Sprache gelernt hatten und auf diese zurückgreifen konnten, die besten Ergebnisse“. Dieses Modell zu romanischen Sprachen kann sich auf andere Sprachfamilien übertragen lassen (vgl. ebd.). Es stellt sich also heraus, dass Lernende vieles in einer neuen Sprache durch Transfer aus bereits bekanntem sprachlichem Wissen und Sprachlernerfahrungen erschließen können. Deshalb ist es wichtig, sie darauf aufmerksam zu machen und zu sensibilisieren. Im türkischen Kontext müssen Bereiche der türkischen und englischen Sprachen herausarbeitet werden, die das Deutschlernen vereinfachen. Zu nennen ist außerdem, dass das Modell beschreibt, dass die Erkenntnisgewinnung der Lernenden nicht nur in eine Richtung, also in Richtung der neu zu erlernenden Sprache geschieht, sondern, dass Erkenntnisse über bereits bestehende Sprachen ebenfalls durch die neue Sprache gewonnen werden. Schmorré (2019b, S.9) beschreibt dieses Merkmal als „pluridirektionalen Charakter“. Der interkomprehensiv orientierte Sprachunterricht zielt auf eine „schnelle Entwicklung der Lesekompetenz

auf B1-Niveau unterstützt […]“ (Schmorré, 2019b, S.9), ohne dabei produktive Fertigkeiten in den Vordergrund rücken zu lassen. Nach Meißner (2010, S.31, zitiert nach Schmorré, 2019b, S.10) ist die Lesekompetenz besonders zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses, elementar für die Entwicklung der anderen Kompetenzen, deshalb sollte die Interkomprehenionsmethode im Anfangsunterricht beachtet werden. Beim Prozess der Interkomprehension laufen mentale Prozesse parallel ab, diese Stadien werden als „Speichersegmente oder linguodidaktische Speicher verstanden werden können“ (Schmorré, 2019b, S.10). Das erste Stadium wird als „Aufbau einer Hypothesengrammatik“ bezeichnet (vgl. ebd.). Hierbei setzen Lernende vorhandenes Wissen mit neuen Informationen in Verbindung und erstellen Hypothesen über die sogenannte „Interlanguage“. Dabei ist die Verwandtschaft der Ausgangs- und Zielsprache wieder von Bedeutung. Für die türkischen Deutschlernenden kann daraus geschlossen werden, dass die englische Sprache hier wahrscheinlich eher in Betracht gezogen wird als Ausgangssprache, da sie zu den germanischen Sprachen zählt. Als Voraussetzung für das Interkomprehensionsmodell wird angeführt, dass eine der beherrschten Sprachen, ob Erst- oder Fremdsprache, derselben Sprachfamilie, wie der Zielsprache angehören muss (Schmorré, 2019b, S.10). Durch den Prozess der Hypothesenbildung werden sprachliche Elemente erschlossen und im mentalen Lexikon mehrsprachig vernetzt, dadurch wird das mentale Lexikon ständig weiterentwickelt. Durch die wiederholte Erkennung dieser interlingualen sprachlichen Muster entsteht eine Automatisierung. Somit wird festgehalten, dass die Hypothesengrammatik die Basis der Transfermöglichkeiten des Lernenden (vgl. ebd.).

Ein anderes Stadium der Interkomprehension ist der Mehrsprachen-Monitor, in dem Lernende ihre Erfahrungen reflektieren und speichern, sodass sie für die Steuerung des weiteren Lernens zur Verfügung stehen. Mit anderen Worten, „durch das Monitoring bewerten Lernende ihre eingesetzten Strategien und wählen sie gezielter aus, sodass die Verarbeitung lernrelevanter Sprachdaten intensiviert und das interlinguale Transferpotential genutzt werden“ (Schmorré, 2019b, S.11). Auf diese Reflektion müssen Lernende vorbereitet und trainiert werden.

Meißner (2004, zitiert nach Behrend, 2016) beschreibt verschiedene Ebenen zum interkomprehensiven Transfer und entwickelt eine Transfertypik. Diese werden in der folgenden Tabelle von Behrend (2016) zusammengefasst wurden.

Abbildung 2.1

Transfertypik

Transfertyp	a) **Identifikationstransfer:** betrifft Lese-, Hör- bzw. Hörsehverstehen b) **Produktionstransfer:** betrifft Schreiben und Sprechen
Transferrichtung	a) **Proaktiver Transfer:** von Ausgangs-/Brückensprache(n) zu Zielsprache(n) b) **retroaktiver Transfer:** von Zielsprache(n) zurück zu Ausgangs-/Brückensprache(n) c) **onomasiologischer Transfer:** vom Inhalt zur Form d) **semasiologischer Transfer:** von der Form zum Inhalt
Transferreichweite	a) **intralingualer Transfer I:** innerhalb des Zielsprachensystems b) **intralingualer Transfer II:** innerhalb der Ausgangs-/Brückensprache c) **interlingualer Transfer:** zwischen Ausgangs-/Brückensprache(n) und Zielsprache(n)
Transferbereiche	a) **lexikalischer Transfer:** auf Wortebene b) **(morpho)syntaktischer Transfer:** auf Satzebene
Transferkategorien	a) **Formtransfer:** betrifft intra-/interphonologische, intra-/intergraphematische sowie interphonetische/-phonologische Merkmale b) **Inhaltstransfer:** betrifft semantische Schemata und Ergänzungen interlingualer Polysemie c) **Funktionstransfer:** betrifft sprachliche und grammatische Korrespondenzen d) **Pragmatischer Transfer:** betrifft kommunikative Konventionen und interkulturelle Pragmatik

Behrend, 2016, S.68.

Der Transfertyp beschreibt, ob der Transfer bei rezeptiven oder produktiven Fertigkeiten stattfindet. Die Transferrichtung beschreibt das oben angedeutete Merkmal, dass die Richtung des Transfers nicht einseitig ist, sondern, dass sowohl Zielsprache als auch Ausgangssprache(n) beeinflusst werden. Falls ein Transfer von bekannten Sprachen in Richtung Zielsprache stattfindet, wird dieser Prozess proaktiver Transfer genannt, umgekehrt beschreibt retroaktiver Transfer, den Transfer von Zielsprache auf bekannte Sprachen. Im Interkomprehensionsmodell wird mit Transferreichweite, das im Erschließungsprozess für unbekannte Wörter schon behandelte Thema der inter-/intralingualen Hinweise, erklärt. Ein Transfer kann demnach innerhalb der zielsprachlichen Elemente geschehen, also intralingual, oder durch Transfer von einer Sprache in die andere, somit interlingual. Außerhalb des Interkomprehensionsmodells wurde beim Erschließen noch auf extralinguale Elemente eingegangen, da diese aber außersprachlich sind, werden sie in diesem Modell nicht berücksichtigt. Transferbereiche bezeichnen Transfer auf Wort- und Satz-

ebene, während Transferkategorien sich auf phonetische, phonologische oder graphematische Transfers beziehen, das als Formtransfer bezeichnet wird. Oder auch „Inhaltstransfer (z. B. interlinguale Polysemie) oder Funktionstransfer (z. B. grammatische Korrespondenzen)“ (Schmorré, 2019b, S.13) oder pragmatischer Transfer fallen unter diese Kategorie. Die letzte Kategorie des didaktischen Transfers bezieht sich auf Sprachlernerfahrungen der Lernenden.

Dieses Modell fällt unter die Methoden der Mehrsprachigkeit, wobei die Vorkenntnisse und -erfahrungen der Lernenden für das weitere Fremdsprachenlernen in Fokus gerückt wird. Lehrende sollten sich also dem bewusst sein, dass Sprachen nicht getrennt voneinander existieren, sondern sich gegenseitig beeinflussen und aufeinander aufbauen. Deshalb ist es von Vorteil, diese im Unterricht zu thematisieren und Strategien und Techniken zu vermitteln, die das Fremdsprachenlernen effektiver gestalten.

2.2.4.3 Verstehenswortschatz und Erschließungswortschatz

Für die Sprachverwendung werden unterschieden zwischen einem Verstehenswortschatz, einem Mitteilungswortschatz und einem Erschließungswortschatz (vgl. Tütken, 2006, S.504f.). Beim Lesen und Hören wird der Verstehenswortschatz, oder rezeptiver Wortschatz aktiviert, während beim Sprechen und Schreiben der Mitteilungswortschatz auch produktiver Wortschatz, aktiviert wird. Hierbei wächst der rezeptive Wortschatz im Laufe des Prozesses schneller als der produktive (vgl. Michalak, 2009, S.36), wobei das Verstehen auch als Grundlage der Produktion beschrieben wird. Ulrich (2013, S.308) betont, dass der rezeptive Wortschatz, der Wortschatz ist, den der Sprachnutzer zum Verstehen gebraucht, also diejenigen Wörter, die er im „Gedächtnis gespeichert hat, sodass er beim Hören und Lesen auf den Wortspeicher zugreifen und die Wörter abrufen kann“, dadurch entsteht die Worterkennung, welche Voraussetzung des Verstehens ist. Der produktive Wortschatz hingegen, ist der Wortschatz, der dem Nutzer schon soweit bekannt ist, dass er ihn beim Sprechen und Schreiben selbst benutzt, um sich auszudrücken. Ulrich (2013) erklärt, dass neue Wörter zuerst immer im rezeptiven Wortschatz ankommen.

Nach Nation (2014, S.27f.) muss das rezeptive Wissen über ein Wort, beispielweise das Wort “underdeveloped” folgende Fähigkeiten beinhalten

> “being able to recognise the word when it is heard; being familiar with its written form so that it is recognised when it is met in reading; recognising that it is made up of the parts un-

> der-, -develop- and -ed and being able to relate these parts to its meaning; knowing that underdeveloped signals a particular meaning; knowing what the word means in the particular context in which it has just occurred; knowing the concept behind the word which will allow understanding in a variety of contexts; knowing that there are related words like overdeveloped, backward and challenged; being able to recognise that underdeveloped has been used correctly in the sentence in which it occurs; being able to recognise that words such as territories and areas are typical collocations; knowing that underdeveloped is not an uncommon word and is not a pejorative word".

Aus dieser Beschreibung kann geschlossen werden, dass das Erkennen eines Wortes neben Verstehen durch das Hören und das Lesen auch das grammatische Wissen über die Wortteile beinhaltet, also das morphologische Wissen. Daneben muss es semantisch eingeordnet werden können und auch im jeweiligen Kontext betrachtet werden können und auch außerhalb dieses Kontexts eine Bedeutung haben kann. Auch Wissen über Kollokationen und das Wissen darüber, dass dieses Wort kein selten genutztes Wort in der Sprache ist, gehört zum rezeptiven Wissen über ein Wort im Wortschatz. Das rezeptive Wissen spielt für diese Arbeit eine übergeordnete Rolle, da das Worterschließen durch Lesen das Hauptanliegen ist. Nach Betrachtung der Kriterien für das rezeptive Verstehen, kann geschlossen werden, dass diese eine Voraussetzung für das Erschließen von unbekannten Wörtern sind und somit auch den potenziellen Wortschatz. Nur durch das Wissen über die oben angegebenen Aspekte eines Wortes scheint erfolgreiches Erschließen möglich. Neuner et al. (2009, S.56f.) unterstreichen, dass die Tertiärsprachendidaktik für die Wortschatzarbeit den Verstehenswortschatz und die Vermittlung von Erschließungsstrategien als grundlegend betrachtet. Die Bildung von Hypothesen anzuregen, wird als entscheidend für das Verstehen angenommen.

Unter Erschließungswortschatz auch potenzieller Wortschatz genannt, wird die Fähigkeit beschrieben, durch „z. B. Wortbildungselemente (Präfixe, Suffixe), Wissen über Wortbildungsregularitäten, Fremdwörter (lnternationalismen) und Kenntnisse über Erschließungstechniken auf Wort-, Satz- und Textebene" (Tütken, 2006, S.505), Wörter, denen man vorher nicht begegnet ist, einen Sinn zu geben. Zur Bedeutung der Kenntnis über die Wortteile, also Affixe und Wortstamm hält Nation (2014, S.47) fest, dass es wichtig ist, die Aufmerksamkeit der Lernenden explizit auf Wortteile zu lenken. Dies beschreibt er als eine grundlegende Lernstrategie, welche erfordert, dass die Lernenden die häufigsten und regelmäßigen Affixe gut kennen, sie in Wörtern erkennen und die Bedeutung des

Wortes mit Hilfe der Bedeutungen seiner Wortteile neu ausdrücken können. Der potenzielle Wortschatz wird nach Targonska (2014, S.174) als der Wortschatz beschrieben, der bei der ersten Begegnung erschlossen werden kann. Hierzu wird als Voraussetzung genannt, dass man Wortbildungsregeln kennt und andere Sprachkenntnisse besitzt. In Surkamp et al. (2017, S.379) kann geschlossen werden, dass sich der potenzielle Wortschatz nicht auf bekannte Wörter im mentalen Lexikon bezieht, sondern aus einer Kombination aus Vorwissen und Verstehens- und Produktionsstrategien besteht. Bei Schwierigkeiten ein Wort zu verstehen, können durch Kontext, Vorwissen und Weltwissen diese Wörter erschlossen werden. Michalak (2009, S.36) beschreibt den potenziellen Wortschatz ebenfalls für sehr wichtig für Lernende und erklärt, dass diese Wörter selbständig durch vorhandenes Wissen erschlossen wird. Es wird betont, dass der potenzielle Wortschatz keine konkrete Vokabelmenge darstellt, sondern eine Fähigkeit Ableitungen aus bekannten Informationen herzuleiten. Diese Fähigkeit hängt von der Qualität des vorhandenen rezeptiven und produktiven Wortschatzes, sowie vom Strategiewissen der Lernenden ab.

Neuner et al. (2009, S.57f.) beschreiben für das Deutsche vier Ebenen, die Lernenden bewusst gemacht werden sollten, sodass sie eine Leitlinie zum Erschließen und Hypothesenbilden haben. Die erste Ebene wird als Wortebene beschrieben, wobei es um Regelmäßigkeiten in der Wortbildung geht. Dabei setzen die Autoren einen Schwerpunkt auf die Kompositabildung, die Präfix- Suffixbildung und die Wortschatzerschließung durch Wissensaktivierung. Bei der Kompositabildung soll Lernenden vermittelt werden, dass im Deutschen zusammengesetzte Wörter von rechts nach links gedeutet werden und Wortgrenzen erkannt werden müssen. Dabei ist ebenfalls wichtig, dass das Genus vom letzten, ganz rechten, angegebenen Wort bestimmt wird. Zur Präfix- und Suffixbildung muss betont werden, dass durch diese Bedeutungsänderungen auftreten können. Als entscheidend für das Erschließen und Verstehen wird dabei beschrieben, dass „das Präfix/Suffix erkannt, die Wortart ermittelt und der bedeutungstragende Wortstamm identifiziert werden kann“ (Neuner et al., 2009, 57). Für die Worterschließung durch Wissensaktivierung nennen die Autoren das Erschließen mithilfe von Transfer aus der Muttersprache oder aus Fremdsprachen. Es wird hervorgehoben, dass besonders dieser Aspekt in der Tertiärsprachendidaktik betont werden sollte, sodass Lernende dazu motiviert werden, vorhandenes Sprach- und Strategienwissen einzusetzen. Ein weiterer Punkt auf den Neuner et al. (2009, S.58) eingehen ist, dass bei der Wissensnutzung aus vorhandenen Sprachen nicht nur vom Schriftbild ausgegangen werden sollte, sondern auch vom Klang

der Wörter, da das „laute Vorsprechen der Wörter bei der Bestimmung ihrer Bedeutung hilfreich sein kann“. Die zweite Ebene, den die Autoren nennen ist die Satzebene. Hierbei geht es um die Erschließung des unbekannten Wortes aus dem Satzkontext und auch um die sogenannte Disambiguierung. Damit der Satzkontext genutzt werden kann, muss dieser größtenteils bekannte Wörter enthalten. Die Disambiguierung wird als „Mehrdeutigkeit durch Kontextualisierung eindeutig machen“ (vgl. ebd.) beschrieben. Hierbei geht es darum, dass einige Wörter mehrere Bedeutungen aufweisen und diese durch den Satz- oder Textzusammenhang geklärt werden müssen. Lernende sollen darin geübt sein, das Umfeld des Wortes für die Erschließung heranzuziehen. Als dritte Ebene wird die Textebene beschrieben. Hierbei sollen Lernende sich darüber bewusst sein, dass ein Text aus inhaltlichen und sprachlichen Bezügen besteht und dass Verweise hierbei hilfreich sind. Auch die Textsorte sollte nicht außer Acht gelassen werden. Neuner et al. (2009, S.60) unterscheiden in der Textebene zwei Kategorien: Proformen und Konnektoren. Proformen werden in Texten zur wiederholten Nennung eines Aspekts genutzt und sind beispielweise Personal- oder Possessivpronomen. Lernende müssen wissen, dass hierdurch Verknüpfungen gebildet werden, die das Verständnis beeinflussen. Durch Konnektoren werden ebenfalls Verknüpfungen zwischen Sätzen hergestellt, die ebenfalls als Hilfe für das Verstehen eines unbekannten Wortes genutzt werden können. Die vierte Ebene wird als das Textumfeld bezeichnet. Unter dieser Kategorie behandeln die Autoren vor allem die visuellen Elemente in einem Text. Da viele Textsorten durch Bilder, Fotos etc. unterstützt werden, vertreten die Autoren die Meinung, dass besonders authentische Texte von Anfang an im Unterricht behandelt werden sollten, da diese die Hypothesenbildung unterstützen. Außerdem wird darauf aufmerksam gemacht, dass auch scheinbar einfache Wortbedeutungen von Kultur zu Kultur unterschiedlich ausfallen können. Diese sollen ebenfalls hierbei thematisiert werden.

2.3 Kultureller Einfluss auf die Bedeutung

Müller (2002, S.13) beschreibt den kulturellen Einfluss auf die Bedeutung eines Wortes.

Die Gedächtnispsychologie beschreibt, dass verschiedene Typen von Verbindungen zwischen den Elementen im Gehirn existieren. Hierbei werden Assoziationen in fünf Grundlegende Typen unterschieden: Koordinationen, Kollokationen, Subordinationen, synonyme, Antonyme.

Die Assoziationen, die hervorgerufen werden, sind kulturell geprägt. Begriffe sind demnach in einer Gesellschaft mit bestimmten anderen Begriffen im verbunden, die sich je nach Kultur ändern können (vgl. Müller, 2002, S. 15). Während der Kaffee in Deutschland häufig schon morgens getrunken wird und somit beispielsweise das Aufwachen oder das Wachwerden in den Sinn ruft, assoziieren Menschen in der Türkei traditionell den Kaffee am Mittag, Nachmittag oder Abend, der meistens nach dem Essen getrunken wird, sodass andere Assoziationen entstehen. Müller (2002, S.16) betont, dass es hierbei darauf zu achten ist, dass diese Assoziationen landeskundliche Informationen enthalten, und somit berücksichtigt werden muss beim Fremdsprachenlernen, da sie ebenfalls, durch die Unterschiedliche Wahrnehmung, zu Problemen in der Interaktion führen können.

Als didaktische Konsequenz wird hiervon abgeleitet, dass Wörter immer im Zusammenhang eingeführt werden sollen, sodass die Vernetzung der Wörter im Gehirn stärker angesprochen werden (vgl. Müller, 2002, S.18). Als eine der gängigsten Methoden der Wortschatzarbeit im Kontext führt Müller (2002) das Assoziogramm an. Nach einem Beispiel von Piepho wird das Thema „Eisenbahn-verreisen“ behandelt und die Lernenden nennen verschiedene Assoziationen dazu. Piepho stellt einen Unterrichtsdialog dar, in dem die genannten Assoziationen von der Lehrkraft aufgenommen werden und mir landeskundlichen Informationen ergänzt werden. Zum Beispiel fällt das Wort „Bahnhof“, die die Lehrkraft aufgreift und mit der Information erweitert „Da musst du aber pünktlich sein. Sonst ist der Zug weg“ (Müller, 2002, S.19). Hiermit teilt die Lehrkraft die Information, dass Züge in Deutschland pünktlich abfahren. Als Ziel einer solchen Aktivität wird die Wortschatzerweiterung „im Kontext eines kommunikativen Unterrichts“ genannt (Müller, 2002, S.19).

2.3.1 Techniken zur kulturellen Bedeutungsklärung nach Müller

Müller (2002, S.34) unterstreicht, dass die Bedeutung der Wörter jeweils kontextualisierte Assoziationen aufrufen, die konventionell in der jeweiligen Kultur bestimmt sind. Diese werden im Kindesalter erworben, jedoch haben Deutschlernende weniger Zeit für diesen Prozess und sie leben auch meistens nicht in der Kultur selbst, sodass sie nicht ständig ausgesetzt werden. Als Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht wird hier dieser Aspekt der Bedeutungsvermittlung von Wörtern mit einer kulturellen Prägung angegeben, da die denotative Bedeutung eines Wortes weniger Schwierigkeiten vorbereite (Müller, 2002, S. 34). Diese werden wie folgt erklärt: Erstens würde die Zeit nicht

ausreichen, die notwendigen Informationen zu Begriffen wie „Freiheit, Essen, Höflichkeit, […]“ (Müller, 2002, S.34) zu erläutern und zweitens verfügen viele Deutschlehrkräfte im Ausland nicht über die „Bezüge“, da sie nicht oder nur kurz in Deutschland gelebt haben. Zur Lösung werden zwei Vorschläge dargeboten. Erstens, dass man exemplarisch Begriffe auswählt und darauf aufbaut und zweitens, dass man auf die Vermittlung von landeskundlichen Bedeutungen verzichtet und sich auf ein grundlegendes „Gut-Sprechen-Können“ konzentriert, da die Landeskunde im jeweiligen Land auf nachgeholt werden kann (vgl. Müller, 2022, S35). So werden Lernende jedoch auf sich allein gestellt, wenn es darum geht kulturelle Bedeutungen zu entschlüsseln. Diese Bedeutungserschließung, mit der Lernende allein gelassen werden, kann aber zu Missverständnissen führen, da sie „ohne Selbstzweifel und ohne Fragen das Fremde auf der Grundlage ihrer eigenkulturellen Gewohnheiten“ (Müller, 2002, S36) Situationen interpretiert. Demnach wird der zweite Lösungsvorschlag nicht empfohlen, der Deutschunterricht soll auf fremde Begegnungen vorbereiten (vgl. Müller, 2002, S.36).

Im Folgenden werden zehn Techniken zur „Förderung einer kulturspezifischen Begriffsbildung“ nach Müller (2002). Diese sollen Lernenden helfen die Bedeutungen von unbekannten Wörtern zu erschließen (vgl. Müller, 2002, S.54), deshalb auch bedeutend für diese Arbeit.

Technik 1 zur Bedeutungserklärung wird als der „Einzelbegriff“ bezeichnet. Diese Technik beschreibt, dass ein Begriff sehr eng an eine bestimmte Situation gebunden wird, sodass er von Lernenden als nur für diesen Kontext geltend empfunden wird. Als Nachteil dieser Technik nennt der Autor, dass Lernende hieraus Generalisierungen bilden können. Als Beispiel hierfür wird angegeben, dass eine Lehrkraft im Unterricht die Zeitschrift „Stern“ hochhält und dazu die Erklärung gibt „das ist eine Illustrierte“. Nun kann je nach Titelbild die Zeitschrift für eine Zeitschrift des bestimmten Themas gehalten werden, wenn ein Fußballer oder Sportler abgebildet ist, kann der Begriff „Illustrierte“ gleichgesetzt werden mit einer Sportzeitschrift. Als Vorteil dieser Technik beschreibt der Autor, dass man durch diese Art der Begegnung keine Schlüsse aus der eigenen Kulturerfahrung zieht, sondern die Bedeutungsfindung im Verlauf des Unterrichts, durch weitere Informationen aus der Zielkultur ergänzen kann.

Technik 2 heißt „Ober-/Unterbegriff“ und beschreibt, dass ein Wort durch seine Merkmale in ein System eingeordnet wird, da Begriffe im Gehirn vernetzt gespeichert werden, hilft diese Technik Lernenden beim Verstehen und Wiederabrufen der Begriffe.

Technik 3 wird als „Prototyp“ bezeichnet und hilft Lernenden bei der Einordnung von Bedeutungen nach Vorstellungen der jeweiligen Gesellschaft. Müller (2002) unterstreicht, dass es sich hierbei nicht um Stereotype handelt, sondern um „Bewertungsnormen“ der Gesellschaft um Begriffe zu ordnen. Als Beispiel nennt er den Begriff „Stadt“ und erklärt, dass die meisten Menschen dabei an die Großstadt denken.

Technik 4 wird als „Konnotation“ bezeichnet und dieses wird als kulturspezifische Assoziation definiert, das mit stereotypen verbunden werden kann.

Technik 5 zur Bedeutungserklärung ist die „historische Begriffsentwicklung“ und beschreibt den Bedeutungswandel innerhalb der Geschichte. Mit der historischen Entwicklung eines Begriffs können sich Vorstellungen für diesen Begriff innerhalb der Gesellschaft wandeln. Durch die Erklärung dieses Prozesses sollen Lernende die Ursachen der Kulturunterschiede kennenlernen. Als Beispiel wird der Begriff „Familie“ genannt und erklärt, dass früher beispielweise aufgrund von Arbeitsgemeinschaften, Eltern, Onkel, Tanten etc. unter einem Dach wohnten, während dies heute kaum noch der Fall ist.

Technik 6 wird als „Anbindung an ein Kulturspezifikum“ bezeichnet und beschreibt, dass bei der Erklärung eines Ausdrucks ein Hinweis auf Kulturspezifisches gegeben werden soll. Als Beispiel wird der Begriff „Freiheit“ genannt und hinzugefügt, dass das Freiheitsverständnis je nach Kultur variieren kann. Durch kulturspezifische Erklärungen können demnach Anstöße zur weiteren Entwicklung der Vorstellung zum Begriff gegeben werden.

Technik 7 ist „kulturspezifisches Bedeutungssystem“ (Müller, 2002, S.56) und beschreibt, dass Begriffe kulturell mit anderen Begriffen eng in Verbindung stehen. Beispielweise wird das „Fahrrad“ beschrieben, welches Verbindungen mit „Radtouren, Freizeit, Radlervereine, Radwege“ eingehen kann. Dadurch soll Lernenden die Möglichkeit geboten werden ein „fremdkulturelles Begriffsumfeld“ (Müller, 2002, S56) aufzubauen, sodass die Begriffe in Kontexte eingebunden werden können.

Technik 8 wird als „Abgrenzung zur muttersprachlichen Bedeutung“ bezeichnet und wird erklärt als die bewusste Abgrenzung zum Bezug zur Kultur und Sprache der Lernenden.

Es sollen nicht nur einzelne Aspekte des Begriffs geklärt werden, sondern besonders Bedeutungsvernetzungen berücksichtigt werden. Als Beispiel wird der Begriff „Frühstück" genannt, das in Deutschland aus Brot, Marmelade, Käse, Saft etc. besteht, und in Frankreich „eine schnelle Tasse Kaffee im Vorübergehen" (Müller, 2002, S.56).

Technik 9 wird „kulturspezifische Gegenthemen/-begriffe" genannt und beschreibt, dass man Bedeutungen mit kulturspezifischen Gegenteilen erklären soll, da diese Konzepte dadurch leichter zu verstehen sind. Als Beispiel wird der „Fernseher" genannt und das Nicht-besitzen eines Fernsehers, dass in Deutschland, neben, finanziellen Gründen, eher eine Ablehnung gegenüber dieses Geräts ausdrücken kann.

Technik 10 wird als „übertragene Bedeutung" bezeichnet, dass man den übertragenen Sinn ebenfalls miteinbeziehen soll. Diese haben meist kulturspezifische Hintergründe. Als Beispiel nennt Müller (2002) den „Esel", mit dem in Deutschland dumme Menschen bezeichnet werden.

Mit diesen Techniken, soll erreicht werden, dass keine bloße Übersetzung in die Muttersprache bei der Bedeutungsklärung, getätigt werden soll, sondern ein kultureller Kontext geschaffen wird. Dadurch sollen Lernende angeregt werden Bedeutungserschließungen zu machen, indem sie sich komplexer mit landeskundlichen Situationen beschäftigen, sodass auch Unterschiede zur eigenen Kultur erkennt werden können (vgl. Müller, 2002, S.58).

Für die Umsetzung im Unterricht empfiehlt Müller (2002) ein Vorgehen in zwei Phasen. Phase 1 beinhaltet die Identifizierung des Begriffs oder des Erklärungsgegenstands als denotative Bedeutung. Die zweite Phase wird als „Erklärungsgegenstand als kulturgebunden darstellen" (Müller, 2002, S.58) bezeichnet. Diese beiden Phasen sollen voneinander getrennt werden und die zweite Phase soll erst dann angegangen werden, wenn der Sinn der ersten Phase von Lernenden verstanden wurde.

2.4 Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts sind im stetigen Wandel. Ziel dieses Prozesses ist es den Unterricht und das Lernen zu optimieren. Deshalb entstehen die jeweiligen neuen Methoden als Reaktion und/oder Kritik auf die Vorgängermethode. Im Folgenden soll ein Überblick über die Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts gegeben werden, sodass deutlich wird, wie es zum heutigen Stand gekommen ist.

Vorab soll auch erwähnt werden, dass es zwar immer um die Suche nach der „besten“ Methode geht, jedoch ist man sich seit Mitte des 20.Jahrhunderts darüber einig, dass es „die eine beste“ Methode nicht gibt und dass die später eingeführte Methode ihren Vorgänger nicht gänzlich ablöst. „Im Alltag existieren die Ansätze in der Regel nebeneinander und sie werden von unterschiedlichen Personen an unterschiedlichen Orten unterschiedlich bewertet“ (vgl. Rösler 2012, S.65). Hierbei spielt demnach der Kontext der Lernsituation eine Rolle. Zu betrachten sind Faktoren der Lernergruppe, der Lehrkräfte, der Lerntraditionen u.Ä.

Die Grammatik- Übersetzungsmethode orientierte sich an der Vermittlung der alten Sprachen wie vor allem Latein oder Altgriechisch (vgl. Rösler 2012, S.68). Zielgruppe waren Gymnasiasten an europäischen Schulen. (vgl. Neuner und Hunfeld, 2002, S.19). Grundlage des Fremdsprachenunterrichts war die Vermittlung der Grammatik und Originaltexte „höherer Literatur“ zu verstehen und zu übersetzen (vgl. Roche, 2008, S.13). Das jeweilige Thema wurde vorgestellt, daran schlossen sich die Übungen an. Das Lesen und Übersetzen von Texten dienten als Hauptaktivität. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen waren eher untergeordnet. Die behandelten Texte wurden „möglichst dem hochkulturellen Kanon entnommen“ (Rösler, 2012, S.68). Neuner und Hunfeld (2002, S.19) beschreiben das Ziel des damaligen Fremdsprachenunterrichts als „die allgemeine Geistesbildung des Schülers“. „Wertvolle“ literarische Texte dienten als Mittel zum Erreichen dieses Ziels. Demnach kann schlussgefolgert werden, dass das Kommunizieren in der Fremdsprache kein vorrangiges Ziel zu dieser Zeit war, da unter anderem die vorherrschende Unterrichtssprache die jeweilige Muttersprache war (vgl. Neuner und Hunfeld, 2002, S.30). Mit dem heutigen Verständnis für den Fremdsprachenunterricht können die damaligen Kritikpunkte an der Grammatik-Übersetzungsmethode nachvollzogen werden, da die kommunikative Kompetenz nicht berücksichtigt wurde (vgl. Rösler 2012, s.68), Neuner und Hunfeld (2002, S.31) beschreiben dies konkret als „[…] dass sie eine lebende Sprache mit den Mitteln und Regeln einer toten Sprache lehrt“.

Mit der Kritik an der schriftlich orientierten Grammatik-Übersetzungsmethode setzte sich die Reformbewegung in Gang. Die Vertreter verlangten eine Abkehr von der deduktiven Grammatik-Methode zu einem Sprachunterricht, der die Beherrschung der Zielsprache beabsichtigt. Die Nutzung der Muttersprache wurde hierbei als „Störfaktor“ angenommen, weshalb in der neuen Methode die Fremdsprache als Unterrichtssprache genutzt

werden sollte. Deshalb wurde die folgende Methode als die „direkte Methode“ bezeichnet (vgl. Neuner und Hunfeld, 2002, S.33). Diese Herangehensweise beruhte auf der Annahme, dass der Fremdsprachenerwerb ähnlich wie der Erwerb der Muttersprache abläuft. Die Lehrkraft sollte als Beispiel nachgeahmt werden und Lernende sollen entdeckend Lernen (vgl. Rösler, 2012, S.70). Das Lesen und Übersetzen von Literatur wurden nicht mehr als Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Die Lernenden sollten sich in Alltagssituationen zurechtfinden. „Wie beim kleinen Kind, das sprechen lernt, sollten die ersten Wörter und Sätze aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich des Lernenden stammen […]“ (Neuner und Hunfeld, 2002, S.35). Deshalb war hier die Einsprachigkeit das Prinzip im Unterricht.

Mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs waren Menschen mit Fremdsprachenkenntnissen von besonderer Bedeutung. Sie mussten schnell ausgebildet und in das Gebiet entsendet werden. Die direkte Methode wurde ergänzt durch den auditiv dominierten Unterricht. Auch nach dem Krieg änderten sich die Bedürfnisse, sodass Handelsbeziehungen, Reisen und Austausch für viele gegenwärtig wurden. Der Fremdsprachenunterricht sollte also für alle zugänglicher gemacht werden, nicht nur der Elite. Es entsteht die audiolinguale Methode. Mit der Verbreitung der Sprachlabore nehmen diese einen zentralen Platz in der neuen Methode ein. Wie der Name beschreibt, können Lernende hier durch Hören ihre Aussprache verbessern. Je nach Bedarf kann man die Zielsprache im Labor “imitieren und manipulieren, sein Arbeitstempo selbst bestimmen, das Tonband beliebig oft vor- und zurückspulen und die Übungen so lange wiederholen […]” (Neuner und Hunfeld, 2002, S.57) bis man sich sicherfühlt. Diese Methode wurde unterstützt durch linguistische und lerntheoretische Entwicklungen. Der Strukturalismus besagt, dass die Strukturen einer Sprache intensiv geübt werden müssen, wobei die behavioristische Lerntheorie auf der Gewohnheitsbildung durch ständiges Wiederholen beruht. Hierfür werden sogenannte „pattern drills“ als erfolgsversprechend angesehen. Rösler (2012, S.72) beschreibt dieses wie folgt „der Lerner hört etwas, reagiert darauf, hört die richtige Antwort und korrigiert sich durch ein erneutes Sprechen“. Dieses wird als Reiz-Reaktionsmodell nach der behavioristischen Theorie beschrieben (vgl. Roche, 2008, S15), da durch das ständige Wiederholen und sich Korrigieren eine Verhaltensänderung beabsichtigt wird. Die „drills“ wurden zum Teil durch Dialoge erarbeitet, die den Alltag widerspiegeln sollten. Kritiker dieser Methode bemängelten jedoch die Authentizität dieser Dialoge, da es sich hierbei um „als Dialoge verkleidete Grammatikpräsentationen“ (Rösler, 2012, S.72)

handelte mit denen die Strukturen der Sprache vermittelt wurden. Somit erreichte man eine „nicht echt“ klingende Sprache, der der Lernende im realen Leben nicht begegnen wird (vgl. Neuner und Hunfeld, 2002, S.88).

Mit der Globalisierung und sich entwickelnden Bedürfnissen der Menschen stellte sich die Veränderung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts in den Mittelpunkt. „Moderne Fremdsprachen lernt man- im Gegensatz zu den ´alten Sprachen´ Latein und Griechisch, die es nur noch als ´Buch- sprachen´ gibt-, um sich mit anderen Menschen verständigen zu können, um sich im Zielsprachen-land (etwa als Tourist oder Geschäftsmann) zurechtfinden und mit den Leuten unterhalten zu können, um Fernsehsendungen, Radioprogramme, Zeitungen und Bücher zu verstehen“ (Neuner und Hunfeld, 2002, S.84). Diese Ziele werden als pragmatische Ziele definiert und Absicht dabei ist Alltagskommunikation (Einkaufen, Arztbesuch, berufliche Kommunikation usw.). Die pragmatische Erweiterung der audiolingualen Methode ist die kommunikative Didaktik (vgl. ebd.). Der Fremdsprachenunterricht sollte nun neben dem Sprachwissen, vor allem das Sprachkönnen in den grundlegenden Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben fördern. Dies bedeutete eine Umorientierung bezüglich der Materialien des Unterrichts, aber auch eine Umorientierung der Rolle der Lehrenden und Lernenden für den Unterricht, da nun mit unterschiedlichsten Absichten Fremdsprachen gelernt wurden. Diese Absichten können als Teil der sogenannten Pragmalinguistik betrachtet werden, in der nach Neuner und Hunfeld (2002, S.88) „Sprache nicht als ein System von Formen, sondern als Aspekt menschlichen Handelns“ beschrieben wird. Die Sprechabsichten bestimmen demnach darüber welches sprachliche Mittel in der jeweiligen Gesprächssituation genutzt werden sollte/könnte. Dafür ist es von Bedeutung zu wissen wer, wo, mit wem in welcher Beziehung gerade zu sprechen hat, also ob man als Schüler/in mit der Lehrkraft in der Schule spricht oder sich vielleicht mit einem Freund über das Wochenende unterhält, Stichwort: Rollen. Daraufhin kam in der kommunikativen Didaktik der zyklischen Progression im Unterricht und in den Materialien besondere Achtung zu (Neuner und Hunfeld, 2002, S.89). Die zyklische Progression beschreibt, dass sprachliche Inhalte nach einer bestimmten Reihenfolge präsentiert werden sollen, sodass sie aufeinander aufbauen können. Durch die neue Gewichtung der Alltagstexte rückten authentische Texte in der kommunikativen Didaktik in den Fokus, wodurch sich die Arbeit mit Lesetexten ebenfalls veränderte. Es wurde eine neue „Lesedidaktik“ entwickelt, die die Entwicklung von Lesestrategien erforderten (vgl. Neuner und Hunfeld, 2002, S.103).

Als Unterrichtsprinzipien der kommunikativen Didaktik geben Neuner und Hunfeld (2002) folgende an:

- Inhalte, die dem Lernenden etwas bedeuten, d.h. Inhalte, die bedeutend für die Orientierung in der fremden Welt sind.
- die Lernenden nicht als ein „leeres Gefäß“ betrachten, sondern ihr vorhandenes Wissen zu nutzen, sodass sie zu aktiven Lernern im Prozess werden.
- Veränderung der Sozialformen und Abwendung vom traditionellen Frontalunterricht durch Einbettung von Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeiten.
- sich ändernder Lehrerrolle zum „Helfer im Lernprozess“
- offene Lehrmaterialien, die nach Bedarf angepasst oder ergänzt werden können (vgl. Neuner und Hunfeld, 2002, S.104f.).

Rösler (2012) beschreibt, dass die kommunikative Didaktik zu sehr am Alltag orientiert war und das zu „thematischen Banalisierungstendenzen“ (Rösler, 2012, S.81) führte, außerdem wurden dadurch literarische Texte zu sehr vernachlässigt, hinzukam, dass der kulturelle Hintergrund der Lernenden in der Unterrichtsgestaltung nicht berücksichtigt wurde (vgl. ebd.). All dies führte zu einer Weiterentwicklung der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Vor allem in Gesprächen mit Bewohnern aus dem Zielsprachenland, könnte es sein, dass man von der eigenen Kultur und vom eigenen Land erzählen will/soll. Um die eigene Sicht auf die eigene Kultur und die Kultur des deutschsprachigen Raums wiedergeben zu können benötigt man anderen Redemitteln und Vokabeln als der aus dem Alltag. Somit entwickelte sich der interkulturelle Ansatz, der darauf abzielt, die Sicht auf die eigene Kultur und die fremde Kultur in eine Beziehung zu bringen und zu vergleichen. „Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben, diese Texte und generell ein stärker reflektierender und vergleichender Umgang mit Sprache und Kultur spielen im Gegensatz zu den stärker Alltags orientierten Ansätzen wieder eine wichtige Rolle“ (Rösler, 2012, S.82). Der Fertigkeit Lesen kommt demnach auch in diesem Ansatz stärkere Bedeutung zu. Eines der Ziele dieses Ansatzes ist es ein Bewusstsein für Kulturen zu schaffen Rösler (2012, S.82) Beschreibt dies als „die Sensibilisierung der Lernenden für Unterschiede zwischen Kulturen, den Abbau von Vorurteilen und die Entwicklung von Toleranzfähigkeit“.

Die Wortschatzarbeit im interkulturellen Ansatz ist ebenfalls eines der diskutierten Themen, da für einige Wörter eins-zu-eins Entsprechungen, nach dem interkulturellen, vergleichenden, Verständnis nicht ausreichend ist. Viele Wörter bedürfen einer kulturellen Erklärung, die den Lernenden nicht bekannt sein müssen (vgl. Rösler, 2012, S.84). Das deutsche Abendbrot beispielsweise kann zwar als Abendessen möglicherweise wiedergegeben werden, dennoch sind Details zu klären, da das Abendessen zum Beispiel bei türkischen Lernenden eine andere Assoziation aufruft. Als Kritik wird hierbei genannt, dass dieses zu viel Zeit in Anspruch nehmen kann, so müsse eine Balance im Unterricht gefunden werden, ohne dass andere Aspekte des Fremdsprachenunterrichts „an den Rand gedrängt werden“ (Rösler, 2012, S.85). Bei der Wahl der Themen und Inhalte für den interkulturellen Unterricht werden nun Aspekte wie „Begegnung mit der fremden Welt“ und „Anknüpfung an die eigene Lebenserfahrung“ (vgl. Neuner und Hunfeld, 2002, S.111) betrachtet. Außerdem spielen die Interessen der Lernenden besondere Rolle, da diese stark variieren und sich schnell ändern können werden universelle Themen aufgelistet wie: Freizeit, persönliche Identität, Behausung, Gesundheit usw. (vgl. Neuner und Hunfeld, 2002, S113).

Eine weitere Veränderung mit der pragmatischen Wende war es also, dass die Lernenden mehr in, das Zentrum des Lerngeschehens gerückt wurden. Auch lernpsychologische Ergebnisse teilen mit, dass „die Aufnahme neuer Wissens- und Erfahrungselemente nur dann möglich ist, wenn sie auf bereits vorhandene und eigenkulturell geprägte Wissens- und Erfahrungsstrukturen bezogen und in diese eingebettet werden können […]“ (Neuner und Hunfeld, 2002, S.113). Man soll demnach beim Kenntnisstand des Lernenden ansetzen und diese erweitern, während man vor allem bei der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen Methode auf geschlossene Übungen Wert lag, in denen Lernende „mechanisch“ wiederholen, sollen sie nun ihr eigenes, vorhandenes Wissen als Input einbringen (vgl. Rösler, 2012, S.86). Mit diesem Wandel rücken folgende Prinzipien im Fremdsprachenunterricht und der Didaktik in den Fokus: Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung, Inhaltsorientierung, Lernerorientierung und Autonomieförderung (vgl., Klippel, 2016).

Für diese Arbeit ist der Prozess der Entwicklung der fremdsprachendidaktischen Methoden von Bedeutung, da man dadurch einen Überblick darüber erhält, wie die Bedeutung die Lesefertigkeit, die eine Grundlage für diese Arbeit darstellt, sich wandelte und vor

allem wie die Lernstrategien, mit dem sich ändernden Fokus auf die Lernenden, ihren Platz im Fremdsprachenunterricht festigten.

Im folgenden Teil der Arbeit sollen die grundlegenden Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts erläutert werden, sodass im Anschluss der Fokus auf die Lesefertigkeit gerichtet werden kann.

2.5 Die grundlegenden Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden sollen die grundlegenden Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts erläutert werden, sodass im Anschluss der Fokus auf die Lesefertigkeit gerichtet werden kann.

Mit dem Ausdruck Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht werden die elementaren, für den Sprachgebrauch notwendigen vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen gemeint. Diese werden seit der kommunikativen Wende als gleichwertig bedeutend für den Unterricht angenommen (vgl. Faistauer, 2010, S.961). Fertigkeiten sind nicht von Natur aus gegeben, demnach müssen sie erlernt werden. Faistauer (2010, S.961f.) beschreibt die Einteilung der Fertigkeiten wie folgt:

- nach dem Charakter der sprachlichen Tätigkeit, in produktive und rezeptive Fertigkeiten
- nach dem Medium, in akustische und graphische Fertigkeiten
- nach dem Zeitpunkt des Erwerbs, gleichzeitig und versetzt erworbene Fertigkeiten
- Einteilung in mündliche und schriftliche Fertigkeiten.

Die rezeptiven Fertigkeiten sind das Hören und das Lesen, demgegenüber stehen die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen. Lesen und Schreiben wiederum werden unter der geschriebenen Sprache zusammengefasst, während Sprechen und Hören als gesprochene Sprache wiedergegeben werden. Faistauer (2010, S.962) beschreibt für die Fertigkeiten Lesen und Schreiben, dass besonders im Unterricht eine enge Beziehung hergestellt werden sollte, da der Begriff der „Textkompetenz“ die Beherrschung der schriftlichen Sprache erfordert.

Diese Fertigkeiten wurden je nach der gängigen Methode unterschiedlich hervorgehoben oder in den Hintergrund gedrängt. Da die Grammatik-Übersetzungsmethode es zum Ziel hatte Texte, besonders literarische, zu übersetzen, wurde hier vorwiegend die geschriebene Sprache, Lesen und Schreiben, erlernt. Mündliche Äußerungen in der Fremdsprache

zu produzieren oder zu verstehen waren nicht beabsichtigt (vgl. Faistauer, 2010, S.963). In der direkten Methode, die als Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode entstand, waren wiederum Hören und Sprechen im Vordergrund, da durch den Unterricht das Bewältigen des Alltags im Zielsprachenland beabsichtigt wurde. Auch in der audiolingualen Methode hat die gesprochene Sprache, also das Hören und das Sprechen Vorrang. Mit der kommunikativen Wende wird das Sprachkönnen anstatt dem Sprachkennen betont. Vorerst werden Authentizität und Kommunikation im Alltag betont. Demnach werden die Fertigkeiten Schreiben und Lesen vernachlässigt. Mit dem Einfluss des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen entstehen neue Bedeutungen für die Fertigkeiten. ”Da auch in Zeiten höherer Mobilität die Welt der Zielsprachenländer oft nur über Medien erfahrbar ist, muss eine spezifische Verstehensdidaktik entwickelt werden” (Faistauer, 2010,S.963). Dieses bedeutet, dass der Fertigkeit Lesen eine besondere Rolle zugeschrieben werden muss. „Für die Fertigkeiten insgesamt bedeutet das, dass alle Fertigkeiten von Anfang an Bestandteil des Unterrichts sein sollten, aus erwerbstheoretischen wie auch aus pragmatisch- handlungsorientierten Gründen sollte eine anfänglich stärkere Betonung der rezeptiven vor den produktiven Fertigkeiten liegen“ (Faistauer, 2010, S.963).

Neben der Unterteilung in rezeptive und produktive Fertigkeiten, wurde eine Unterscheidung in aktive und passive Fertigkeiten beschrieben, diese wird jedoch als inadäquat angesehen:

> "Die Fertigkeiten Lesen und Hören wurden früher als passive Fertigkeiten beschrieben jedoch weiß man heute, dass die beiden rezeptiven Fertigkeiten aktive Vorgänge benötigen” dies zeigt, dass der Verstehensprozess als Interaktionsprozess abläuft: Informationen gehen sowohl vom Text zum Hörer/Leser, aber der Hörer/Leser trägt auch Wissen an den Text heran.” (Faistauer, 2010, S.965f.)

Auch Rösler (2012) unterstreicht, dass die Unterscheidung der Kompetenzen in passive und aktive Fertigkeiten irreführend sei und plädiert für die Bezeichnungen rezeptive und produktive Fertigkeiten. Mit dem angesprochenen Interaktionsprozess im Leseakt sind vor allem Vorwissen und Hypothesen gemeint, die ein Hörer/Leser bei der Beschäftigung mit einem Hör- oder Lesetext mitbringt. Bei diesem Prozess spielen also sprachliche und außersprachliche Kenntnisse große Rolle, „[…] wobei das sprachliche Wissen zwar notwendige, aber noch keine genügende Bedingung für das Verstehen darstellt“ (Faistauer, 2010, S. 966). Des Weiteren beschreibt Faistauer (2010, S.966), dass Schwierigkeiten im Unterricht bezüglich des Hör- oder Leseverstehens aus verschiedenen Gründen entstehen

können. Neben den sprachlich bedingten Problemen werden „fehlendes Weltwissen“ und „ungenügende Verstehensstrategien“ genannt, welche den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellen. Auch Artelt et al. (2005, S.13) nennen für den Leseprozess relevante Merkmale. Diese sind demnach Vorwissen, Wortschatz und das Wissen über die Textmerkmale.

Zum Vorwissen über die Sprache beschreibt Rösler (2012), dass „man weiß […] welche Buchstaben besonders häufig kombiniert werden, […] man weiß, dass bestimmte Wörter mit anderen Wörtern ‘befreundet’ sind (die sogenannten Kollokationen, zum Beispiel, dass man sich im Deutschen die Zähne nicht wäscht, sondern putzt) usw.“ (Rösler, 2012, S.130). Neben dem Wissen über die Buchstabenfolge des Deutschen und die Kollokationen bemerkt Rösler (2012), dass ein Wissen über die Textsorten ebenfalls von Bedeutung ist, wenn es um das Verstehen von Texten geht. Das Lesen als Fertigkeit in der Fremdsprache bedingt also Vorwissen und Weltwissen und bildet einen Grundstein für das Fremdsprachenlernen. Das Vorwissen bezeichnen Artelt et al. (2005) als eine der relevantesten Voraussetzungen für das Verstehen eines Textes, da „kein Text alle Informationen explizit macht, die zu seinem Verständnis nötig sind“ (Artelt et al., 2005, S.15). Sie führen hier den Begriff der Inferenz ein, welches Vorwissen benötigt. Inferenz wird im Wahrig als „mittels logischer Schlussfolgerung gewonnenes Wissen“ (Wahrig, 2011, S.767) definiert. Demnach wird das Verstehen nicht nur aus dem Text entnommen, sondern das Weltwissen spielt eine Rolle. Das Weltwissen spielt auch für die Erschließung unbekannter Wörter eine bedeutende Rolle.

Der nächste Aspekt, der von Artelt et al. (2005) für das Leseverstehen als wichtig bezeichnet wird ist der Wortschatz des Lesers. Demnach wird davon ausgegangen, dass ein umfangreicher Wortschatz zu einem guten Leseverstehen führt. Hervorgehoben wird bei dieser Annahme, dass eine wechselseitige Beziehung zwischen Wortschatz und Leseverstehen besteht, da der Wortschatz ebenfalls durch das Lesen erweitert wird, wenn man beispielweise unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließt (vgl. Artelt et al., 2005, S.15), welches eines der Ausgangspunkte dieser Arbeit darstellt. Neben Vorwissen und Wortschatz nennen Artelt et al. (2005, S.16) das Wissen über die Textmerkmale als eine Voraussetzung zum Textverstehen an. Das Wissen über die Merkmale und die Struktur jener Textsorte hilft beim Aufbau von Erwartungen und bei der Aktivierung des Vorwis-

sens. Alle diese Aspekte des Leseverstehens gelten ebenfalls für das Lesen in der Fremdsprache. Auch die Motivation oder Grund zum Lesen wird als ein wichtiger Faktor für das Leseverstehen beschrieben. Anzulović und Tomac (2015, S.16) beschreiben die Lesemotivation als „das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen". Artel et al. (2005) nennen hierbei die intrinsische und extrinsische Lesemotivation, die auch für den Fremdspracherwerb von Bedeutung ist. Intrinsische Motivation bezeichnet eine von sich aus ausgebildete Motivation zum Handeln, es spielen also innere Beweggründe und Bedürfnisse eine Rolle, man hat also Interesse am Text, während bei der extrinsischen Motivation Faktoren von außen auf das Lernen Einfluss nehmen (vgl. Ballweg et al, 2013 S.). Artelt et al. (2005, S.20) geben an, dass die Lesemotivation die Lesekompetenz beeinflusst.

2.5.1 Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Artelt et.al. (2005) beschreiben die Leseverständnis als die Kompetenz dem Geschriebenen einen Sinn zu erteilen. Sie unterscheiden zwischen dem Lesen als „Grapheme in Phoneme" umzusetzen und dem Leseverstehen als Sinnerteilung. Beste et al. (2012, S.7) führen die Sinnentnahme beim Lesen als „Verstehen, zielgerichtete Informationsentnahme, Reflektieren, Bewerten" an.

Das Lesen dient einerseits zum Erwerb der Sprache und andererseits kann ohne Sprachkenntnisse das Lesen nicht stattfinden, es ist also eine wechselseitige Abhängigkeit vorhanden. Huneke und Steinig (2000) beschreiben, dass der Kontakt von Lernenden mit der Fremdsprache durch einen beachtenswerten Teil mit Lesetexten (Lehrbücher, Zeitungen, technische Medien etc.) geschieht. Anzulović und Tomac, (2015) beschreiben das Leseverstehen für viele Lernende als die bedeutendste Fertigkeit überhaupt. Artelt et al. (2005, S.11) definieren das Lesen als eine Schlüsselkompetenz zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Rösler (2012) beschreibt ebenfalls unterschiedliche Funktionen von Texten für den Fremdsprachenunterricht. Sie dienen zur Einführung von neuem Wortschatz, sie unterstützen die Grammatikverdeutlichung, sie dienen zur Informationsentnahme über das deutschsprachige Land. Demnach kommt dem Lesen in der Fremdsprache eine bedeutende Rolle zu. Durch die rezeptiven Fertigkeiten „erfolgt die primäre Aufnahme von fremdsprachlicher Information" (Roche, 2008, S.195). Das bedeutet, dass diese Fertigkeiten vor den produktiven Fertigkeiten bereits begonnen werden müssen, sodass man darauf die produktiven Fertigkeiten entwickeln kann. Faistauer beschreibt

die Eigenschaften der Fertigkeiten Lesen und Schreiben wie folgt und geht darauf ein, dass die Schreibfertigkeit zum Teil auf den Kompetenzen in der Lesefertigkeit beruht.

> „Lesen und Schreiben sind die beiden Seiten der schriftsprachlichen Kommunikation und die Fertigkeiten, die eng an kulturelle Gegebenheiten gebunden sind und nur bewusst erworben werden können. Beide Fertigkeiten haben ihr Fundament vor allem in der Orthographie und sprechen das graphisch organisierte Lexikon an, also die visuelle Repräsentation der Sprache. Schreibfertigkeit kann nur zusammen mit Lesefertigkeit erworben werden. Lesen ist ständige Begleit- und Kontrollinstanz des Schreibens und beeinflusst daher teilweise auch dessen Qualität“ (Faistauer, 2010, S. 965).

Beim Leseprozess werden verschiedene Prozesse „parallel bzw. hintereinander“ ausgeführt (vgl. Rösler, 2012, S.129). Er kann also als komplexer Prozess beschrieben werden, bei dem, bestenfalls, vorhandenes Wissen mit Neuem verknüpft wird. Psycholinguistische Forschungen beschreiben für die Beziehung von Lesefertigkeit zwischen den jeweiligen beherrschten Sprachen die Begriffe der Schwellenhypothese und der Interdependenzhypothese. Die Schwellenhypothese besagt, dass ein bestimmtes Niveau in der Fremdsprache erreicht werden muss, sodass eine wirksame Lesekompetenz erreicht wird. Die Interdependenz-Hypothese besagt im Gegensatz, dass gute Leser in der Muttersprache auch bessere Leser in der Fremdsprache seien als Leser, die schwach in ihrer Muttersprache sind. (Rösler,2012, S.129). Demnach scheint es von Vorteil zu sein die Entwicklung der Lesefertigkeit in der Muttersprache ebenfalls zu betrachten.

Artelt et al. (2005) beschreiben als die unterste Ebene des Lesens die Wortebene, die das Erkennen von Buchstaben und Wörtern und ihre Bedeutung enthält. Dem folgt die Satzebene, die die Herstellung von semantischen und syntaktischen Beziehungen zwischen den Sätzen beschreibt. Die nächste Ebene, die Textebene, beschreibt die Zusammenführung der Bedeutung der Sätze zu einem Ganzen als Text. Lutjeharms (2010) beschreibt die Ebenen des Leseprozesses zum muttersprachlichen Leseprozess ebenfalls. Die erste Ebene ist die graphophonemische Ebene, die „die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung und phonologische Rekodierung“ beinhaltet (vgl. Lutjeharms, 2010, S. 977). Die nächste Ebene ist die Worterkennung. Hier wird das Wort durch das sogenannte mentale Lexikon erkannt. Es wird beschrieben, dass viele Forschungen darauf schließen lassen, dass Morpheme und der Kontext eine wichtige Rolle bei der Worterkennung spielen. (vgl. ebd.), da das neuronale Netzwerk somit stärker angesprochen wird und mehrere Stellen im mentalen Lexikon aktiviert werden, sodass der Prozess beschleu-

nigt wird (vgl. ebd.). Demnach scheinen Übungen zu „Stammformen, Flexionsmorphemen und Affixen“ (vgl. Lutjeharms, 2010, S. 980) geeignete Übungen, um das Erkennen von Wörtern und Bedeutungen zu beschleunigen.

Die nächste Ebene des Leseprozesses ist die syntaktische Verarbeitung. Hierbei spielen zum Beispiel „Wortfolge, lexikalische Einheiten mit ihren Eigenschaften- wie Beliebtheit/Unbeliebtheit oder Valenz-, Kongruenz und andere morphologische Informationen“ (Lutjeharms, 2010, S. 978) eine bedeutende Rolle. Lutjeharms (2010, S.978) beschreibt, dass Worterkennung und syntaktische Analyse automatisch ablaufen, wenn die Sprache gut beherrscht wird. Diese formbedingten Ebenen werden als „Dekodieren“ bezeichnet. Die semantische Verarbeitung, welches als das eigentliche Textverständnis bezeichnet wird, entwickelt sich aus dem Dekodierprozess und dem Vorwissen des Rezipienten „neue Informationen können nur aufgenommen werden, wenn im Langzeitgedächtnis Begriffe aktiviert worden sind, anhand deren sie eingeordnet werden können“ (Lutjeharms, 2010, S.978).

Huneke und Steinig (2000) zählen zum Dekodierprozess noch folgende Aspekte auf, die das Leseverstehen beeinflussen können:

- „allgemeines und kontextbezogenes Welt- und Sachwissen“ (Huneke und Steinig, 2000, S.102).
- Informationen zu bestimmten thematischen Vorgaben und Textsorten
- Internationale Wörter
- Häufig vorkommende Wörter
- Sprachbezogenes Wissen

Wieder plädieren Huneke und Steinig (2000, S.103) für die Wichtigkeit der Vermittlung von Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht, sodass das Lesen zum einem „Raten und Vorhersagen“ wird.

Beim Lesen in der Fremdsprache entstehen die Probleme beim Dekodieren dadurch, dass sie kaum lexikalische Informationen im mentalen Lexikon besitzen. Vorausgesetzt wird hierbei, dass Muttersprache und Fremdsprache dasselbe Schriftsystem benutzen, wenn nicht, entstehen auch bei der Erkennung Probleme, da das Alphabet noch ergänzt werden muss. Unterschiede in Syntax beispielweise müssen verarbeitet werden. „Lesende einer Fremdsprache […] setzen anfänglich muttersprachlich bedingte Strategien der syntaktischen Verarbeitung ein. […] Im Verlauf des Spracherwerbs kommen immer mehr für

Zielsprache geeignete Strategien zur Anwendung“ (Lutjeharms, 2010, S.979). Wenn der Dekodierungsprozess nicht reibungslos verläuft, verlangt er Aufmerksamkeit, die später dem Semantisierungsprozess fehlen wird. Lutjeharms (2010) legt dar, dass die Lernenden deshalb oft versuchen logische Folgerungen zu machen, um dem Gelesenen einen Sinn erteilen zu können. Diese Strategien, die auch den Kern dieser Arbeit bilden, führen nicht immer zu einem „gestörten Leseprozess“ (vgl. S.979). Ülper und Kiraz (2018) halten fest, dass für das Verstehen eines Textes 95%-100% der Wörter in einem Text bekannt sein müssten. Für das Erschließen von unbekannten Wörtern aus dem Kontext werden 97% der Wörter im Text vorausgesetzt (vgl. Tschirner, 2017, S. 99).

2.5.2 Lesestile

Für den Umgang mit Lesetexten werden zwischen Lesestilen unterschieden. Das globale Lesen führt zu einem Grobverständnis des Themas. Das selektive Lesen wird eingesetzt, wenn bestimmte Informationen aus dem Text benötigt werden, und das detaillierte Lesen dient zur „Aufnahme aller Detailinformationen“ (Roche,2008, S.196). Die Kenntnis und Anwendung dieser Lesestile dienen zu einer „eigenständigen“ Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten (Rösler, 2012, S.132).

Es wird empfohlen die Lesephase in drei Schritten anzugehen, sodass das Leseverstehen erleichtert wird. Diese Phasen beschreibt Rösler (2012, S.134) als „vor, während und nach dem Lesen bzw. Hören“. Die erste Phase bei der Bearbeitung eines Textes entspringt den Ergebnissen der psycholinguistischen Forschungen, die die Bedeutung des Vorwissens unterstreichen. Diese erste Phase beschreibt Hantschel (2013) als Vorentlastung und Vorbereitung des Leseverstehens. Bevor der eigentliche Text den Lernenden präsentiert wird, sollten, beispielweise den Wortschatz entlastende Übungen getätigt werden, somit erreicht man, dass die Bedeutung des neuen Wortschatzes erleichtert wird (vgl. Hantschel, 2013, S.51). Neben der Vorentlastung kann mit einer Vorbereitung die Aktivierung des Vorwissens erreicht werden, sodass man Hypothesen schon vor dem Lesen bilden kann. Hantschel (2013, S.52) schlägt vor diese durch Bilder oder beispielweise der Thematisierung der Textsorte zu erreichen, da man hierdurch ebenfalls eine Erwartung aufbauen kann. Diese Erwartungen und das aktive Vorwissen tragen zum Verständnis des Textes bei.

Aufgaben während des Lesens haben eine andere Funktion und müssen sich demnach unterscheiden. Rösler (2012) legt diese folgendermaßen dar:

> „Arbeit mit dem Kontext zur Entschlüsselung der Bedeutung von unbekannten Wörtern, Erweiterung des Wortschatzes, Aufgaben, die selektives Lesen fördern, Aufgaben, die vermitteln, wie man sich schnell einen ersten Eindruck von einem Text verschafft, Arbeit mit Schlüsselwörtern, zum Beispiel Schlüsselwörter des Textes bestimmen, Abgrenzung von wichtigen und unwichtigen Informationen, Hypothesen aufstellen, Rekonstruktion des Aufbaus eines Textes entweder durch Gliederungspunkte oder durch Visualisierungen wie zum Beispiel mit einer Mindmap, Arbeit mit Zwischenüberschriften, Antworten geben auf inhaltsbezogene Fragen, Fragen, die auf alle Texte anwendbar sind, wie zum Beispiel wer wie was?, Überprüfen von vorgegebenen Hypothesen, Verbinden von Vorwissen mit neuen Informationen aus dem Text, Bewusstmachung von Lesestrategien“ (Rösler, 2012, S.135 f.).

Die Aufgaben für die Phase während des Lesens haben demnach unterschiedliche Ziele und Absichten zum Verständnis des eigentlichen Textes in Kombination mit den in der Phase vor dem Lesen getätigten Aufgaben. Für die dritte Phase des Textverstehens, also die Phase nach dem Lesen wird beschrieben, dass sie grundsätzlich nicht mehr dem Textverständnis, sondern der Überprüfung des Verstehens und dem Transfer des Erarbeiteten dient (vgl. Rösler, 2012, S. 137).

2.5.3 Leseverstehen im DaF-Unterricht in der Türkei

2.5.3.1 Lesefertigkeit in den Curricula der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei

In der Türkei werden an 16 staatlichen Universitäten Lehrkräfte für Deutsch ausgebildet (http-1). Bis zum Jahr 2020 wurden die Lehrveranstaltungen und ihre Inhalte vom zentralen Hochschulrat der Türkei (YÖK, 2020) vorgegeben. Im Jahre 2020 beschloss der Hochschulrat die Entscheidung über die Lehrveranstaltungen und ihre Inhalte den jeweiligen Universitäten zu überlassen (YÖK, 2020). Erklärt wurde diese Entscheidung damit, dass die Curriculumentwicklung im Bildungswesen ein Prozess ist, der Dynamik und Kontinuität bedarf und dass die Universitäten mit ihren Fakultätsmitgliedern in der Lage seien diesen Prozess zu leiten. (YÖK, 2020). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass alle Abteilungen bis ins Jahr 2020 ihren Studierenden dieselben Inhalte zu vermitteln hatten, während ab 2020 nun diese Abteilungen ihre eigenen Schwerpunkte und Inhalte setzen können. Wie sich dieses Ereignis auf die Kompetenzen der Absolventen der jeweiligen Abteilungen auswirkt, wird sich noch beobachten lassen.

Der für diese Arbeit relevante Aspekt hierbei ist, dass die Curricula der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei seit 1998 die Lehrveranstaltungen „Lesefertigkeit I-II“ und „Lesefertigkeit für Fortgeschrittene“ obligatorisch enthielten. Nach den Angaben YÖKs sollte die Lehrveranstaltung „Lesefertigkeit I“ den Lernenden, durch Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und akademischen Arbeiten, vermitteln eine erweiterte Perspektive zu entwickeln. Außerdem beabsichtigte diese Lehrveranstaltung, dass Lernende ein „hohes Niveau“ in der Lesefertigkeit erreichen, wie beispielsweise das Hauptanliegen des Textes zu erraten und zu erarbeiten oder das Verwenden semantischer Hinweise zwischen den Sätzen und die Entwicklung eines kritischen Denkvermögens durch Analyse, Synthese und Bewertung des Wissens (YÖK, 2018).

Die Lehrveranstaltung im zweiten Semester, also die „Lesefertigkeit II“ schrieb vor, dass Lernende hierdurch nun durch induktives und deduktives Vorgehen Schlussfolgerungen ziehen und zwischen den Zeilen lesen, direkte und indirekte, sowie metaphorische Bedeutungen aufnehmen, die eigene Meinung zum Text äußern […] (YÖK, 2018).

Man kann also diesen Beschreibungen entnehmen, dass in beiden Veranstaltungen beabsichtigt wurden Erschließungsstrategien entwickeln zu lassen. Ein Blick auf den Inhalt der Veranstaltung „Lesefertigkeit für Fortgeschrittene“ soll die Lesefertigkeit, durch Techniken und Strategien weiterentwickelt werden (YÖK, 2018). Auch hier wird im vierten Semester als obligatorische Veranstaltung betont, dass Strategien vermittelt werden sollen. Die Strategien zum Fremdsprachenlernen wurden außerdem noch in den Veranstaltungen „Vermittlung von Fertigkeiten im DaF I-II“ in den Semestern fünf und sechs vorgesehen. Die genannten Veranstaltungen gehören alle zur Kategorie „fachliche Ausbildung. Außerdem sollen Strategien und Techniken durch die Veranstaltung „Prinzipien und Methoden der Pädagogik“ vermittelt werden, welches eine Veranstaltung der Kategorie „berufliches Wissen“ angehört (YÖK, 2018). Die Curricula der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bestanden und sollen auch weiterhin aus den Veranstaltungen zu den drei Kategorien “ fachliche Ausbildung”, „Allgemeinwissen“ und „berufliches Wissen“. Die Entscheidung, dass die Abteilungen ihre eigenen Curricula festlegen dürfen, wurde unter der Voraussetzung, dass diese Kategorisierung beibehalten wird, verabschiedet (YÖK, 2020). Nach Betrachtung des letzten Curriculums, das durch YÖK angegeben wurde, kann also behauptet werden, dass die Lesefertigkeit und die Vermittlung der Lern-

und Lesestrategien für angehende Deutschlehrer in der Türkei vorgesehen wurden. Inwieweit diese von den einzelnen Abteilungen umgesetzt wurden, soll durch eine Recherche zur Lesefertigkeit und der Strategievermittlung zur Lesefertigkeit bzw. zum Wortschatz an den Abteilungen der Deutschlehrerausbildung dargelegt werden. Hierzu werden im Folgenden die Informationen zu den jeweiligen Lehrveranstaltungen aus den Webseiten der Abteilungen herangezogen und untersucht, was zum Lese- und Wortschatzstrategietraining vorgenommen wird. Die Lehrveranstaltungen wurden danach bestimmt, ob sie jeweils in der Beschreibung angeben zum Leseverstehen, zu den Strategien oder zum Wortschatz einen Beitrag beabsichtigen.

Die Lehrveranstaltungen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Atatürk Universität, die für diese Arbeit von Bedeutung sind, sind folgende: Lesefertigkeit I-II, Lese- und Schreibfertigkeit für Fortgeschrittene, Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II und neue Strategien in der Fremdsprachenvermittlung I-II. Man kann aus den Informationen entnehmen, dass Lernende fast in jedem Semester eines dieser Lehrveranstaltungen obligatorisch besuchen. Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern an der Atatürk Universität angeboten. Die Veranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit für Fortgeschrittene müssen Lernende im vierten Semester auswählen. Zu den Inhalten der Veranstaltungen kann folgendes festgehalten werden: Als Ziel der Veranstaltung wird angegeben, dass die Lesefertigkeit der Lernenden durch Lesestrategien entwickelt wird und dazu beigetragen werden soll Beziehungen zwischen Wörtern, Sätzen und Bedeutungen auf Text- und Kontextebene aufzubauen. Dieses soll erreicht werden durch Lesen und gemeinsames interpretieren von Märchen, Kurzgeschichten und ähnlichen Textsorten, wobei auch grammatische und literarische Merkmale geklärt werden. Als relevantes Lernergebnis für diese Arbeit wird in dieser Lehrveranstaltung die Entwicklung des Leseverstehens angegeben (http-2). Für die die Fortführung dieser Veranstaltung also, Lesefertigkeit II wird dieselbe Absicht angegeben, also die Entwicklung der Lesefertigkeit durch Lesestrategiennutzung und die Herstellung von wörtlichen und kontextuellen Beziehungen im Text. Auch hier wird angegeben diese Ziele durch Lesen und Interpretieren von Märchen, Kurzgeschichten und ähnlichen Textsorten zu erreichen(http-3).

Für die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit für Fortgeschrittene wird unter anderem beabsichtigt akademische und nicht akademische Texte zu behandeln, sodass das Leseverstehen der Studierenden erweitert wird. Für die Lesefertigkeit sollen verschiedene

Phasen des Lesens thematisiert werden und diese Techniken sollen an Texten eingeübt werden. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lernende mit Lesestrategien konfrontiert werden, dieses wird ebenfalls als ein Outcome des Seminars bezeichnet. Lernende sollen in der Lage sein, Lesestrategien einzusetzen, um Informationen aus den Texten entnehmen zu können. Als Material wird jedoch eine Quelle zur Schreibfertigkeit angegeben (http-4).

Für die Lehrveranstaltungen Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II wird als Ziel angegeben, dass angehenden Deutschlehrkräften unter anderem verschiedene Techniken zur Vermittlung der deutschen Sprache präsentiert werden. Hierzu werden auch Strategien zum Wortschatz und zur Phonetik thematisiert. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lernenden im ersten Teil des Seminars die Vermittlung der Lesefertigkeit und Wortschatzvermittlung beigebracht werden. Als Material hierzu dient Grundlagenliteratur (http-5). Auch im Folgesemester wird die Vermittlung der Lesefertigkeit thematisiert (http-6).

Für die Lehrveranstaltungen neue Strategien in der Fremdsprachenvermittlung I-II wird beabsichtigt aktuelle Spracherwerbsstrategien vermitteln zu werden. Der Lehrplan besteht daraus, dass Lernende bearbeiten, was Sprachstrategien sind, welche Strategien es gibt, welche Schwierigkeiten es beim Lernen gibt und was methodisch-didaktische Überlegungen hierzu sind. Als Outcomes wird beschrieben, dass Lernende in der Lage sein werden, die Begriffe Sprache, Sprachvermittlungsmethoden und -techniken zu definieren und Sprachlernstrategien anzuwenden. Als Material wird Grundlagenliteratur genannt (http-7). Für die Folgeveranstaltung im nächsten Semester wir beabsichtigt, dass Strategien in den Lernprozess integriert werden. Aus dem Lehrplan wird ersichtlich, dass Lernende theoretisches Wissen über Strategien vermittelt bekommen, autonomes Lernen und Lesestrategien bearbeiten (http-8).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Anadolu Universität wurden folgende Veranstaltungen als relevant für diese Arbeit eingestuft: Lesefertigkeit Deutsch I-II, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I-II, Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II und fremdsprachlicher Wortschatzerwerb. Alle Veranstaltungen, bis auf die Veranstaltung fremdsprachlicher Wortschatzerwerb, sind obligatorisch für die Studierenden. Die Seminare Lesefertigkeit Deutsch I-II werden in den ersten beiden Se-

mestern angeboten. Die Seminare Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I-II folgen auf die angegebenen Seminare zur Lesefertigkeit, sind also im dritten und vierten Semester zu belegen. Die Seminare Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II müssen in den Semestern fünf und sechs belegt werden, während die fakultative Lehrveranstaltung fremdsprachlicher Wortschatzerwerb für das zweite Semester angegeben wird. Man kann also zusammenfassend festhalten, dass angehende Deutschlehrkräfte an der Anadolu Universität jedes Semester, bis auf die letzten beiden, Ausbildung bezüglich Leseverstehen und Strategietraining angeboten bekommen.

Zu den Zielen der jeweiligen Lehrveranstaltungen wird folgendes erfasst: Zu den Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit Deutsch I-II wurde als Outcomes angegeben, dass Lernende hierdurch ihre Lesefertigkeit entwickeln können. Die Entwicklung der Lesefertigkeit wird definiert als das richtige Betonen von einfachen Texten, die Erklärung von einfachen Texten, die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit, das Kennenlernen von unterschiedlichen Textsorten. Außerdem wird angegeben, dass das Leseverstehen entwickelt wird, welches als das Finden von Haupt- und Nebenthemen in Texten beschrieben wird. Der Inhalt des Seminars besteht aus Märchentexten, woraus geschlossen werden kann, dass die Outcomes durch Behandlung der Märchen erreicht werden sollen. Zu Materialien oder Zielen werden keine, für diese Arbeit relevanten Angaben gemacht. Auffällig ist, dass Lesestrategien in dieser Seminarbeschreibung keine Erwähnung finden (http-9). Beide Seminare also, Lesefertigkeit Deutsch I-II, beinhalten dieselben Outcomes, nur die behandelten Texte ändern sich in den Semestern. Zusammenfassend kann für diese Lehrveranstaltung der Anadolu Universität festgestellt werden, dass die Lesefertigkeit der Lernenden mit authentischen Texten entwickelt werden soll, jedoch diese sich hauptsächlich auf die Textsorte Märchen beschränkt. Als positiv kann beschrieben werden, dass die Outcomes näher erklärt werden (http-10).

Die Lehrveranstaltungen Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I-II beinhaltet in den Outcomes, dass Studierende hierdurch in der Lage sein werden, die Texte durch Lesetechniken zu analysieren, weiterhin heißt es, dass Lernende Wörter, die das Verstehen verhindern, kontextuell identifizieren werden können, welches genau das Thema dieser Arbeit ausmacht. Aus dem Inhalt für die Lehrveranstaltung kann entnommen werden, dass hierbei hauptsächlich die Textsorte Kurzgeschichte behandelt wird,

jedoch ist positiv anzumerken, dass vorgenommen wird, jeden Text im Vorhinein, bezüglich ihres Wortschatzes, vorzubereiten (http-11). Für die Fortsetzung des Seminars werden hauptsächlich Sachtexte vorgesehen. Die Outcomes wurden dementsprechend formuliert und beinhalten, dass Studierende die Unterschiede zwischen den beiden Textsorten erkennen können. Explizit auf Strategien wird dabei nicht mehr eingegangen (http-12).

Für die Lehrveranstaltungen Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II wird im Inhalt angegeben, dass Strategien bezüglich Wortschatzes, Grammatik, Phonetik und Landeskunde behandelt werden und im weiteren Verlauf wird Studierenden die Planung und Entwicklung von Übungen und Aktivitäten im Rahmen von Strategien zur Entwicklung der Leserfertigkeit angeboten. Für die Outcomes heißt es, dass Lernende Strategien erklären können, da diese Veranstaltung darauf abzielt, den angehenden Lehrkräften die Vermittlung näherzubringen. Für die Vermittlung der Fertigkeiten werden den Strategien anscheinend große Bedeutung zugeschrieben (http-13). Die Fortsetzung dieser Veranstaltung beinhaltet hauptsächlich die Erstellung von Materialien zur Vermittlung Fertigkeiten, wobei keine näheren Informationen angegeben werden. Auch werden keine Outcomes bezüglich der Lesefertigkeit oder der Strategien genannt.

Schließlich bietet die Anadolu Universität die Lehrveranstaltung fremdsprachlicher Wortschatzerwerb an. Hierbei besteht der Inhalt des Seminars aus den Theorien und Methoden zum Lehren und Lernen, der Wortschatzarbeit, wobei die Geschichte, die Muttersprache behandelt werden. Außerdem wird thematisiert, was es bedeutet die Bedeutung eines Wortes zu kennen und ein besonderer Fokus wird dabei auf Wortlernstrategien gesetzt. Als relevante Outcomes werden beschrieben, dass Lernende die Bedeutung des Wortschatzes beim Fremdsprachenlernen kennen und Wortlernstrategien anwenden können (http-14).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Uludag Universität Bursa wurden folgende Lehrveranstaltungen als relevant angenommen: Lesefertigkeit Deutsch I-II und Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II. Die Veranstaltungen Lesefertigkeit Deutsch I-II werden jeweils in den ersten beiden Semestern angeboten. Als Ziel der Veranstaltung wird angegeben, dass Lernende in der Lage sein werden Texte im fortgeschrittenen Niveau zu verstehen, Struktur und Bedeutung in Beziehung zu setzen, Strategien in

fortgeschrittenem Niveau zu kennen, zu entwickeln und zu nutzen, Wörterbücher effizienter zu nutzen und unterschiedliche Textsorten zu verstehen. Als weiteres Ziel wird genannt, dass Lernende hierdurch Lesestrategien effizient nutzen, sodass ihre Lesefertigkeit auf ein weiteres Niveau steigt und dies in ihrem Beruf zum Vorteil wird. In den Outcomes wird ebenfalls beschrieben, dass Lesestrategien bekannt sind und genutzt werden. Als Material für diese Ziele wird ein Lehrbuch im Niveau B1 angegeben. Daraus kann geschlossen werden, dass Studierende in diesem Seminar noch als Lernende der deutschen Sprache betrachtet werden. Es werden also hauptsächlich didaktische Texte angeboten. Im Vergleich zu Anadolu Universität werden hier zwar Lesestrategien mehr betont, aber die Vermittlung dieser geschieht weniger durch authentische Texte. Für die Fortsetzung des Seminars im zweiten Semester wurden keine unterschiedlichen Angaben gemacht, es sind dieselben Ziele und Materialien wie für das Seminar Lesefertigkeit Deutsch I.

Für die Lehrveranstaltungen Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II werden folgende Inhalte angegeben: Als Ziel wird beschrieben, dass Lernende Lehrmethoden und Lern-Lehrprozesse kennen und diese anwenden, Lehrbücher kritisch betrachten und diese mit Lehrmethoden und Strategien in Beziehung setzen etc. Diese Veranstaltung soll angehende Lehrkräfte dazu befähigen Lehrpläne erstellen zu können, die unterschiedliche Faktoren der Lernenden berücksichtigen. Im Inhalt des Seminars wird angegeben, dass Lernenden präsentiert wird welche Bedeutung Teilfertigkeiten, wie Wortschatz oder Grammatik für Lehrpläne haben und durch didaktische und authentische Texte soll Lernenden dargeboten werden, wie Wortschatzvermittlung geschehen soll. Außerdem enthält der Inhalt dieses Seminar auch die Thematisierung der Probleme der Wortschatzarbeit in der Praxis. Als Materialien werden hier einige grundlegende Quellen der DaF-Didaktik aufgelistet (http-15). Für die Fortsetzung des Seminars im sechsten Semester werden die Ziele als dieselben beschrieben, bis auf den Unterschied, dass es in diesem Semester nicht mehr um Teilfertigkeiten geht, sondern um die grundlegenden Sprachfertigkeiten. Demnach beinhaltet der Inhalt des Lehrplans die Thematisierung der Lesefertigkeit durch didaktische und authentische Texte. Im Vergleich zur Anadolu Universität gibt die Uludag Universität detailliertere Angaben zu ihren Seminaren, aus denen Strategien zu jeder Fertigkeit abgelesen werden können, wobei für die Lesefertigkeit in den ersten beiden Semestern hauptsächlich ein Lehrbuch genutzt wird und im fünften und

sechsten Semester eine Mischung von didaktischen und authentischen Texten. Die Seminarenpaare scheinen aufeinander aufzubauen (http-16).

An der Abteilung der Deutschlehrerausbildung der Cukurova Universität sind folgende Lehrveranstaltungen für diese Arbeit von Bedeutung: Lesefertigkeit I-II, kurze Texte Deutsch, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene, Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II, literarische Texte im DaF-Unterricht I-II. Alle Seminare bis auf kurze Texte Deutsch sind obligatorisch für Studierende des Faches. Die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten. Auch das Seminar kurze Texte Deutsch kann im ersten Semester gewählt werden. Die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I wird im vierten Semester angeboten, die Seminare Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II werden im vierten und fünften Semester und die Seminare literarische Texte im DaF-Unterricht I-II in den Semestern fünf und sechs angeboten.

Für die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II werden folgende Informationen geboten: Das Ziel beider Seminare ist es die Lesefertigkeit zu entwickeln und die Aussprache der Lernenden zu verbessern. Inhaltlich werden für beide Veranstaltungen angegeben, dass Lernende Texte vom Wortschatz und vom Inhalt her analysieren und durch Strategien zum Leseverstehen die Lesefertigkeit entwickeln. Als Material werden Grundlagenliteratur mit literarischen Texten und Texte aus dem Internet angegeben. In den Outcomes werden für beide Veranstaltungen Strategiennutzung aufgelistet und demnach inhaltliche Themen aufgeführt. Auffällig an diesem Seminar ist, dass im Gegensatz zu den anderen Universitäten, dass eine Mischung aus den unterschiedlichen Textsorten ausgewählt wurde (http-17).

In der Beschreibung für das Seminar kurze Texte auf Deutsch erkennt man durch die Angabe zu den Quellen für das Seminar, dass es sich dabei um informative Texte handelt. Als Ziel wird angegeben, dass Studierende die Textsorte kennenlernen und sie in andere Textsorten umwandeln lernen, mit der Ergänzung, dass dabei inhaltliche, wörtliche und grammatische Beschäftigung mit den Texten vorgesehen wird. Als Material wird Grundlagenliteratur genannt. In den Outcomes wird genannt, dass Studierende lernen Wortschatzarbeit in Texten zu tätigen. Inhaltlich wird angegeben, dass verschiedene informa-

tive Texte behandelt werden. Zwar werden keine Strategien hierbei explizit genannt, jedoch kann man davon ausgehen, dass ohne die Vermittlung und Thematisierung von Lesestrategien diese Art von Textsorte nicht behandelt wird (http-17).

Die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird nur an einem Semester angeboten, diese Eigenschaften unterscheiden sich von den bisherigen Universitäten. Als Ziel des Seminars wird angegeben, dass Lernende Bücher auf Deutsch lesen, verstehen, interpretieren lernen und bei längeren Texten Strategien anwenden sollen. Durch schriftliche und mündliche Aufgaben sollen Studierende ihre Lese- und Schreibfertigkeit weiterentwickeln und Strategien hierfür nutzen. Als Material für diese Zwecke wird Grundlagenliteratur über Märchen angegeben. Lernende bekommen hierfür demnach nur eine Textsorte. Als Outcome werden verschiedene Lese- und Schreibstrategien aufgelistet, die hauptsächlich zum Schreiben gehören. Aus dem inhaltlichen Teil kann entnommen werden, dass hauptsächlich Märchen gelesen werden und diese beispielweise zusammengefasst werden. Es ist wieder wünschenswert, dass weitere Textsorten genutzt werden (http-18).

Für die Seminare Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II wird als Ziel angegeben, dass Studierende die Vermittlung der Methoden zu den Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben beigebracht werden. Hierbei sollen verschiedene Techniken analysiert werden und Faktoren des Fremdsprachenlernens betrachtet werden. Als Materialien werden verschiedene grundlegende Quellen angegeben. Als Outcomes werden zu verschiedenen Fertigkeiten Vermittlungsfähigkeiten entwickelt (http-19). Im fünften Semester liegt der Schwerpunkt auf den Fertigkeiten Hören und Sprechen, im sechsten dagegen auf Lesen und Schreiben. Für die Lesefertigkeit wird aufgelistet, dass die Bedeutung, die Eigenschaften und praktische Beispiele der Fertigkeit erarbeitet werden (http-20).

Für die Seminare literarische Texte im DaF-Unterricht I-II wird als Ziel aufgeführt, dass ausgewählte Texte aus der deutschen Literatur analysiert werden und die Vermittlung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht thematisiert wird. Hierbei steht neben der Vermittlung auch das Verstehen dieser Texte im Vordergrund. Als Material wird Grundlagenliteratur angegeben, als Outcomes wird beschrieben, dass Techniken und Strategien von Studierenden verstanden und erklärt werden. Aus dem Inhalt kann ent-

nommen werden, dass verschiedene literarische Textsorten gelesen und analysiert werden. Daraus kann geschlossen werden, dass Studierende der Cukurova Universität eine breite Palette an Textsorten kennenlernen und durch diese theoretisch Leseverstehen und Strategien hierzu kennenlernen (http-21).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Dicle Universität wurden folgende Lehrveranstaltungen für relevant angesehen: Lesefertigkeit I-II, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene und die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II. Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten, während die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene im vierten Semester behandelt wird. In den Semestern fünf und sechs müssen Lernende die Seminare Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II belegen. Dadurch kann gesagt werden, dass Studierende dieses Faches fast in jedem Semester mit Lese- oder Wortschatzstrategien konfrontiert werden.

Für die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II wurden als Ziele angegeben, dass Lernende hierbei selbständig verschiedene Texte auf Deutsch analysieren können. Dieses soll durch gemeinsame Arbeit an den Texten erreicht werden, wobei unbekannte Wörter und unverständliche Paragraphen gemeinsam erarbeitet werden. Als Materialien hierzu werden Grundlagenliteratur und eigene Materialien der Lehrperson angegeben. Als Outcomes wird beschrieben, dass Lernende am Ende in der Lage sein werden mit Texten auf dem Niveau A2/B1 arbeiten werden können und kommunikative Fertigkeiten entwickeln werden (http-22). Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass verschiedene literarische und informative Texte erarbeitet werden. Zu Strategien werden keine expliziten Informationen genannt. Für beide Lehrveranstaltungen wurden dieselben Angaben ohne Veränderung gemacht (http-23).

Für die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene heißt es als Ziel, dass authentische Texte im Deutschen verstanden werden und notwendige Strategien vermittelt werden. Hierzu wird als Material Grundlagenliteratur genannt. Als Outcome wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, verschiedene Textsorten zu unterscheiden. Der Lehrplan besteht aus verschiedenen Textsorten und ihrer Behandlung (http-24).

Für die Lehrveranstaltungen Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II heißt es auf der Webseite, dass das Ziel der Seminare darin besteht, Lernenden die unterschiedlichen

Phasen und Techniken der Fertigkeiten Lesen, Hören und Sprechen zu vermitteln und die Vermittlung der Fertigkeiten unter verschiedenen Faktoren zu behandeln. Das Material hierzu ist Grundlagenliteratur, passend zum Ziel des Seminars. Als Outcome wird zur Lesefertigkeit genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, die Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht vermitteln zu können und unterschiedliche Techniken zur Wortschatzvermittlung kennenlernen werden. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass die Lesefertigkeit und verschiedene Lehrtechniken behandelt werden. Hieraus kann geschlossen werden, dass Lesestrategien behandelt werden, in einer Woche wird das Thema Wortschatzvermittlung behandelt, wobei davon ausgegangen werden kann, dass hierbei Strategien thematisiert werden. Beide Seminare enthalten dieselben Informationen ohne eine Abänderung (http-25).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Dokuz Eylül Universität sind folgende Seminare für diese Arbeit von Bedeutung: Lesefertigkeit I-II, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene und die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II. Die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II werden jeweils in den ersten beiden Semestern angeboten. Die Die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene müssen Studierende im vierten Semester belegen und die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II folgen in den Semestern fünf und sechs. Danach kann festgehalten werden, dass Studierende in Hauptteil ihres Studiums mit der Entwicklung der Lesefertigkeit und den Strategien konfrontiert werden.

Für die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II wird als Ziel gesetzt, dass hierdurch die Lesefertigkeit erweitert wird, dass Strategien angeeignet werden und verschiedene Textsorten kennengelernt werden. In den Outcomes heißt es wieder, dass verschiedene Strategien gelernt werden. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lesetechniken behandelt werden und verschiedene literarische und informative Texte behandelt werden. Als Materialien wird Grundlagenliteratur aufgelistet. Im darauffolgenden Seminar im nächsten Semester wird das Ziel als deduktives und induktives Erschließen genannt und Lernende sollen zwischen den Zeilen lesen können. Als Outcomes wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden inhaltliche Tipps aus den Texten zu verstehen und vor allem, was interessant für diese Arbeit ist und zum ersten Mal an einer Universität als Outcome genannt wird, dass Lernende ihre Fähigkeit zum Erschließen entwickeln werden

(http-26). Durch die Lehrveranstaltung Lesefertigkeit II werden Lernende demnach Erschließungsstrategien kennenlernen und behandeln. Ein Blick auf den Lehrplan zeigt, dass diese Fertigkeiten durch literarische und informative Texte erreicht werden sollen. In beiden Semestern werden Studierenden verschiedene, authentische Textsorten präsentiert, durch die Lese- und Erschließungsstrategien trainiert werden sollen (http-27).

Für die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird als Ziel genannt unterschiedlich lange Texte zu lesen und zu interpretieren. Hierunter fallen mit Sicherheit Strategien zu kennen und zu nutzen, jedoch wird dieses nicht explizit genannt. Als Outcomes für das Lesen wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, Textsortenwissen zu haben und diese Texte zu analysieren. Aus dem Lehrplan ist ersichtlich, dass Lesetechniken an verschiedene Textsorten analysiert und angewendet werden. Als Material wird Grundlagenliteratur aufgelistet. Hier werden ebenfalls authentische Texte präsentiert, jedoch wird kein Fokus auf Strategien gelegt (http-28).

Für die Veranstaltungen die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II wird als Ziel angegeben, dass Lernende die Perspektive der Lehrkraft erhalten und demnach die Fertigkeiten zu vermitteln lernen. Am Ende des Semesters sollen Lernende in der Lage sein, Übungen zu grundlegenden Fertigkeiten anwenden. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lernenden die Rolle der Lernstrategien im Unterricht präsentiert werden. Als Material wird Grundlagenliteratur zur Didaktik angegeben. Obwohl in den Zielen und Outcomes keine explizite Nennung der Strategien stattfindet, wird dieses aus dem Lehrplan entnommen (http-29). Im Folgeseminar werden die Aktivitäten zur Vermittlung der Fertigkeiten fortgeführt, Strategien werden hierbei nicht genannt(http-30).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Gazi Universität sind folgende Seminare bedeutend für diese Arbeit: Lesefertigkeit I-II, Wortschatz Deutsch, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I-II, Spracheignung Deutsch. Die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten, während Wortschatz Deutsch im dritten und Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I-II im dritten und vierten Semester belegt werden muss. Das Seminar Spracheignung Deutsch muss ebenfalls im vierten Semester belegt werden. In den weiteren Semestern gibt es keine Lehrveranstaltungen bezüglich der Lesefertigkeit oder dem Wortschatz.

Als Ziel der Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II wird nur genannt, dass die Lesefertigkeit durch Textarbeit mit Texten aus dem Niveau B2 erweitert wird. Als Material hierzu wird ein Lehrwerk im entsprechenden Niveau angegeben. Als Outcomes wird beschrieben, dass Lernende in der Lage sein werden unterschiedliche Lesestile zu kennen, Texte im Niveau B2 zu verstehen, Texte zusammenzufassen und Fragen zu Texten beantworten zu können. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lesestile thematisiert werden, indem informative Texte bearbeitet werden (http-31). Für das Folgeseminar im nächsten Semester wird dasselbe Ziel angegeben. Das Material ist ein anderes Lehrbuch im selben Niveau und auch die Outcomes entsprechen dem im ersten Semester. Der Lehrplan enthält die Lektionen des Lehrbuchs. Es ist auffällig, dass Studierenden wenig authentische Texte präsentiert werden und anstatt Grundlagenliteratur als Material anzubieten, werden hier mit Lehrbüchern gearbeitet. Außerdem werden Ziele und Outcomes sehr allgemein definiert, sodass keine Schlüsse zu Strategien getätigt werden können (http-32).

Die Lehrveranstaltung Wortschatz Deutsch beabsichtigt die Erweiterung des Wortschatzes der Lernenden. Hierbei werden Wortarten, Wortbildung und Wortbedeutung im Kontext thematisiert. Als Material wird Grundlagenliteratur angegeben und Lernende sollen danach in der Lage sein Wortfunktionen zu kennen, Wortbildungsformen bewusster anzuwenden, Wortbedeutungen zu erschließen und Präfixe und Suffixe bestimmen können. Der Lehrplan enthält die Themen Präfixe, Infixe und Suffixe, Komposita, Wortstamm und Redewendungen. Studierende, die dieses Seminar mit Erfolg bestehen, werden ganz im Sinne dieser Arbeit, in der Lage sein, mit unbekannten Wörtern umzugehen und ihre Bedeutung, zumindest auf intralingualer Ebene zu erschließen, indem sie Informationen aus dem Wort selbst entnehmen können. Diese Art Lehrveranstaltung wurde noch an keiner anderen Universität festgestellt (http-33).

Die Lehrveranstaltungen Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I-II beabsichtigt, dass Lernende eine Lesefertigkeit im Niveau C1 entwickeln, durch die Arbeit mit Texten aus dem entsprechenden Niveau. Hierzu werden Lehrwerke im Niveau C1 angeboten. Wie in den Seminaren Lesefertigkeit I-II wird auch hier beschrieben, dass Lernende in der Lage sein werden unterschiedliche Lesestile zu kennen, Texte im Niveau C1 zu verstehen, Texte zusammenzufassen und Fragen zu Texten beantworten zu können. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lernende mit Texten aus Lehrbüchern

konfrontiert werden. Hier werden keine authentischen Texte dargeboten. Für das Folgeseminar im nächsten Semester wurden keine unterschiedlichen Angaben gemacht (http-34).

Die Lehrveranstaltung Spracheignung Deutsch hat das Ziel, dass Lernende in allen grundlegenden Fertigkeiten das Sprachniveau B2 nach dem GER erreichen. Hierzu werden Lehrwerke im entsprechenden Niveau behandelt. Für das Leseverstehen heißt das Outcome, dass Lernende in der Lage sein werden, Texte auf Deutsch im Niveau B2 verstehen. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Texte zum Lesen aus den Prüfungsmaterialien für die Prüfungen des Goethe Instituts und der TELC-Prüfung behandelt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass hierbei Lesestrategien thematisiert werden, da diese Prüfungen Strategiennutzung erfordern (http-35).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Hacettepe Universität werden folgende Lehrveranstaltungen für relevant für diese Arbeit befunden: Lesefertigkeit I-II, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene und die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II. Die Seminare Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten, während das Seminar Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene im vierten Semester und die Lehrveranstaltungen Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II im fünften und sechsten Semester belegt werden müssen. Demnach kann festgehalten werden, dass auch an dieser Abteilung Studierende über den Großteil ihres Studiums hinweg mit Lese- und Wortschatzstrategien konfrontiert werden (http-36). Als Ziel der Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II wird angegeben, dass Lernende durch die Beschäftigung mit verschiedenen Textsorten wie Zeitungen, Zeitschriften und akademischen Texten ihre Lesefertigkeit erweitern. Außerdem soll das Lesen zu einer Gewohnheit trainiert werden, weiter sollen Lernende eine kritische Betrachtungsweise erlangen. Dieses soll durch das Lesen von Texten zu aktuellen Themen geschehen. Als Materialien werden Lehrbücher des Niveaus B2, Grundlagenliteratur und literarische Texte angegeben. Als Outcomes für Lernende heißt es, dass sie in der Lage sein werden unterschiedliche Textsorten zu kennen und Lesetechniken anzuwenden. Bedeutend für diese Arbeit ist, dass Studierende Verbindungen zwischen Wörtern, Strukturen und Bedeutung herstellen können werden. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass authentische Texte genutzt werden, um die Lesefertigkeit der Lernenden zu fördern, da-

runter sind Zeitungstexte, informative Texte und Werbetexte zu finden. Für das Folgeseminar wird als Ziel angegeben, dass Studierende durch induktive und deduktive Vorgehen Erschließungen tätigen und zwischen den Zeilen lesen sollen. Sie sollen in der Lage sein, Metaphern zu verstehen und sich bewusst darüber sein, dass Autor- und Leserabsicht sich unterscheiden können. Diese Ziele sollen durch Beschäftigung mit Texten zu aktuellen Themen erreicht werden. Die Materialien hierzu sind Lehrbücher des Niveaus B2.2 und C 1.1 und Grundlagenliteratur. Als Outcomes werden beschrieben, dass Lernende Texte für Fortgeschrittene strukturell und inhaltlich verstehen werden können und dass sie Verbindungen zwischen Wörtern, Strukturen und Inhalten herstellen können. Aus dem Lehrplan wird ersichtlich, dass Fachtexte, Zeitungstexte und Reportagen behandelt werden. Demnach werden hierfür authentische Texte bevorzugt (http-37).

Die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene beabsichtigt, die Erweiterung der Lese- und Schreibfertigkeit durch die Beschäftigung mit fortgeschrittenen Texten und Techniken sowie Strategien. Hierzu werden verschiedene literarische und informative Texte genutzt, wodurch Lernende Lesestrategien kennenlernen sollen. Als Materialien werden Lehrbücher im Niveau B2, Texte aus Eignungsprüfungen und Grundlagenliteratur angegeben. Als relevante Outcomes werden genannt, dass Studierenden in der Lage sein werden, verschiedene Lesestrategien anzuwenden. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lesetechniken behandelt Texte bearbeitet und analysiert werden (http-38).

Die Lehrveranstaltungen die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II beabsichtigen, dass unter anderem Studierende Strategien und Techniken zu Wortschatz, Phonetik und Landeskunde erkunden. Hierzu wird als Material Grundlagenliteratur angegeben. Als relevanter Outcome wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, Methoden, Techniken und Strategien zu Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde zu erkennen und anzuwenden. Aus dem Lehrplan wird ersichtlich, dass Lernende die Bedeutung der Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht behandeln. Auch für die Folgeveranstaltung werden als Ziele Strategienvermittlung bezüglich der Fertigkeiten angegeben. Als Material wird Grundlagenliteratur angegeben. Als relevanter Outcome wird beschrieben, dass Lernende in der Lage sein werden, Methoden, Techniken und Strategien zu grundlegenden Fertigkeiten kennenlernen und anwenden. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Strategien zur Lesefertigkeit behandelt werden (http-39).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Hakkari wurden folgende Lehrveranstaltungen für relevant angesehen: Lesefertigkeit I-II und Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene. Die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten, das Seminar Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird im vierten Semester angeboten. Weitere Veranstaltungen über Lesefertigkeit, Wortschatz oder Strategietraining wurden nicht festgestellt.

Als Ziel der Seminare Lesefertigkeit I-II wird angegeben, dass die Lesefertigkeit entwickelt werden soll, indem Texte für Fortgeschrittene behandelt und unterschiedliche Textsorten kennengelernt werden. Als Material hierfür wird genannt, dass aktuelle Texte präsentiert werden. Leider ist kein Lehrplan der Webseite zu entnehmen. Für das Folgeseminar wurden dieselben Informationen ohne Veränderung angegeben (http-40).

Für die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird als Ziel genannt, komplexere Texte zu entschlüsseln. Als Material hierzu werden ein Lehrbuch und Grundlagenliteratur genannt. Als Outcome werden das Verstehen und Analysieren von Texten für Fortgeschrittene genannt. Ein Lehrplan wurde nicht angegeben (http-41).

In keinen der Lehrveranstaltungen wurden inhaltlich Strategien genannt, auch wurden andere Inhalte sehr knapp geschildert.

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Istanbul-Cerrahpasa wurden folgende Lehrveranstaltungen als relevant für die Arbeit angenommen: Lesefertigkeit I-II, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene und die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II. Die Seminare Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten, das Seminar Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene muss im vierten Semester und die Seminare Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II im fünften und sechsten Semester belegt werden.

Für die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II wurde als Ziel angegeben die Lesefertigkeit der Lernenden durch authentische Texte zu erweitern und dass sie Beziehungen zwischen Wortschatz, Struktur und Inhalt erstellen können. Hierzu sollen Lesestrategien und –techniken vermittelt werden. Als Outcomes wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden Strategien zum Aufbau von Zusammenhängen in einem Text zu kennen und somit ein besseres Verstehen von Texten zu Stande kommt. Als Materialien Lehrbücher

und authentische Texte angegeben. Demnach ist eine Mischung beider Textarten vorzufinden. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lesestrategien thematisiert werden, indem verschiedene Textsorten behandelt werden (http-42). Im Folgeseminar im nächsten Jahr werden weitere Strategien und Textsorten behandelt. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass die Lesefertigkeit mit weiteren Texten und Strategien erweitert werden soll (http-43).

Für die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird als Ziel angegeben, dass grundlegende Strategien, die für das Lesen von Bedeutung sind, wiederholt werden. Als relevante Outcomes wird beschrieben, dass Studierende in der Lage sein werden Strategien, die das Leseverstehen vereinfachen anzuwenden. Als Material wird Grundlagenliteratur angegeben. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lernende Lesestrategien behandeln werden und die Bedeutung der Lesefertigkeit im Unterricht thematisiert wird, Außerdem werden verschiedene Textsorten analysiert (http-44).

Als Ziel für die Lehrveranstaltungen die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II wird beschrieben, dass Studierende erfahren, wie sie mit didaktischen und authentischen Texten umzugehen haben, indem sie präsentiert bekommen, wie sie einen Unterricht zu planen und welche Methoden und Techniken sie anzuwenden haben. Als relevante Outcomes wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, unterschiedliche Textsorten im Unterricht zu behandeln und verschiedene Aufarbeitungswege entwickeln, vor allem durch die Unterscheidung authentischer und didaktischer Texte. Als Material wird Grundlagenliteratur aufgelistet. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lernende mit verschiedenen authentischen und didaktischen Texten konfrontiert werden (http-45). In der Folgeveranstaltung im nächsten Semester sollen Lernende Unterrichtsmodelle zu Sprachfertigkeiten analysieren und erstellen. Als relevanter Outcome wird genannt, dass Studierende zu Fertigkeiten adäquate Lehrpläne erstellen können. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass durch authentische und didaktische Texte Lernende Informationen nach der Kommunikativen Didaktik und dem Interkulturellen Ansatz zur Lesefertigkeiten erhalten (http-46).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Marmara Universität wurden folgende Lehrveranstaltungen für relevant empfunden: Lesefertigkeit I-II, Lese- und

Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I-II, Lexikologie und die Lehrveranstaltung Semantik. Die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten, während die Seminare Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I-II in den dritten und vierten Semestern belegt werden müssen. Die Lehrveranstaltungen Lexikologie und Semantik sind für das Semester sieben angesehen und sind nicht obligatorisch, sondern können als Wahlfach gewählt werden. Als Ziel der Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II wurde angegeben, dass die Lesefertigkeit der Lernenden durch Techniken und Strategien erweitert werden soll. Hierzu sollen verschiedene literarische Texte analysiert werden. Als Material wird Grundlagenliteratur aufgelistet. Relevanter Outcome ist, dass Studierende in der Lage sein werden, Techniken anzuwenden, um literarische Texte zu verstehen. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass verschiedene literarische Texte behandelt werden (http-47). Für die Folgeveranstaltung im nächsten Semester wird als Ziel beschrieben, dass der Wortschatz und die Lesefertigkeit durch Beschäftigung literarischen Kurztexten erweitert wird. Dieses Ziel soll hauptsächlich durch Arbeit mit Kurzgeschichten geschehen, wobei es wiederum in den Materialien heißt, dass Zeitungstexte und verschiedene Texte aus dem Internet ebenfalls genutzt werden. In den Outcomes sind Strategien zum Verstehen von literarischen Texten aufgelistet, die sich vom Vorgängerseminar nicht unterscheiden. Am Lehrplan wird erkannt, dass Zusammenfassen, Kommentieren und Lesetechniken in diesem Seminar thematisiert werden. Hierbei kann festgehalten werden, dass die Lehrveranstaltungen von literarischen Texten dominiert wird (http-48).

Für die Lehrveranstaltungen Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene I-II wird als Ziel untern anderem beschrieben, dass die Lesefertigkeit im fortgeschrittenen Niveau erweitert wird und diesbezügliche Strategien angeeignet werden. Dieses soll durch Beschäftigung mit authentischen Texten erreicht werden, wobei als Materialien moderne und literarische Texte angegeben werden. Als relevante Outcomes wird aufgelistet, dass Lernende in der Lage sein werden Lesestrategien und authentische Texte zu kennen. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lesestrategien an verschiedenen Texten über Wirtschaft, Psychologie etc. Bearbeitet werden. Außerdem werden wissenschaftliche und literarische Texte bearbeitet (http-49). Im Folgeseminar im nächsten Semester wird für die Lesefertigkeit angegeben, dass verschiedene Texte gelesen, verstanden und interpretiert werden. Als Materialien wird angeführt, dass verschiedene längere und kürzere Texte aus unterschiedlichen Quellen genutzt werden. Aus dem Lehrplan

wird ersichtlich, dass Lernende Lesestrategien anwenden müssen, um literarische und wissenschaftliche Texte sowie Fachtexte, Texte zu analysieren (http-50).

In der Lehrveranstaltung Lexikologie wird beschrieben, dass der Begriff Wort im Fokus des Seminars sein wird und das lexikalisch-semantische System analysiert wird. Hierzu werden Wörter hinsichtlich ihrer sozialen und kulturellen Eigenschaften, Bedeutungen und kontextuellen Merkmale analysiert. Dieses Seminar scheint für Erschließungsstrategien eine Basis zu erstellen, da Wörter auf verschiedene Weiseuntersucht werden. Als Materialien wird Grundlagenliteratur aufgelistet. Unter den Outcomes sind folgende relevante Angaben vorzufinden: Lernende können am Ende Wortzusammensetzungen und Kategorien unterscheiden sowie Verbindungen zwischen Wörtern herstellen. Aus dem Lehrplan wird ersichtlich, dass Studierende soziale und kulturelle Merkmale der Wörter kennenlernen, Beziehungen zwischen Wörtern herstellen und Kollokationen kennenlernen werden. Diese Themen werden mit Sicherheit dafür sorgen, dass Lernende intralinguale Hinweise während des Erschließens nutzen werden können, falls sie darauf als Strategie hingewiesen werden (http-51).

Die Lehrveranstaltung Semantik beabsichtigt, dass verschiedene semantische Theorien vorgestellt werden und Bedeutungsbeziehungen zwischen Wörtern analysiert werden. Hierbei spielen Synonymie, Mehrdeutigkeit, Antonymie, Konnotation, Denotation etc. eine Rolle. Als Material wird Grundlagenliteratur genannt. Aus den Outcomes wird entnommen, dass Lernende in der Lage sein werden, wörtliche und übertragene Bedeutung zu unterscheiden, Bedeutungsbeziehungen zwischen Wörtern zu erkennen und verschiedene Bedeutungsanalysen durchzuführen. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lernende die oben genannten Begriffe wie Mehrdeutigkeit, Antonymie, Konnotation, Denotation behandeln werden (http-52).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Sitki Kocman Mugla wurden folgende Lehrveranstaltungen für relevant angesehen: Lesefertigkeit I-II, Sprachlernstrategien, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene und die Lehrveranstaltung Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II. Die Seminare Lesefertigkeit I-II müssen in den ersten beiden Semestern belegt werden, das Seminar Sprachlernstrategien kann im vierten Semester gewählt werden, es ist nicht obligatorisch. Die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene ist ebenfalls im vierten

Semester, aber obligatorisch. die Lehrveranstaltung Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II sind im fünften und sechsten Semester wieder obligatorisch zu belegen.

Für die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II wurden als Ziel angegeben, die Lesefertigkeit und das theoretische Wissen durch Lesetexte zu erweitern. Als Outcome wird beschrieben, dass die Lesefertigkeit gemäß dem Niveau B1-B2 erweitert wird und Studierende Texte verstehen und analysieren werden können. Als Materialien werden Lesebücher genannt. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Texte gelesen und analysiert werden, weitere Details werden nicht genannt (http-53). Für das Folgeseminar im nächsten Semester sind die Ziele und Materialien unverändert. Als Outcomes werden genannt, dass Lernende die Bedeutung der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht kennen werden und unterschiedliche Textsorten verstehen können werden. Hierbei ist es nicht auszuschließen, dass Strategien behandelt werden, jedoch werden sie in den Informationen nicht explizit genannt. Da in den Materialien Lesebücher angegeben werden, kann schwer erkannt werden, ob die im Lehrplan angegebenen Texte authentischer Natur sind oder nicht (http-54).

Die Lehrveranstaltung Sprachlernstrategien wurde bis zu diesem Zeitpunkt an noch keiner weiteren Universität vorgefunden. Als Ziel des Seminars wird genannt, dass Strategien zum Lernen und Lehren präsentiert und neue Strategien angewendet werden sollen. Als Material wird Grundlagenliteratur genannt. Die Outcomes wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, die Konzepte, Funktionen und Umfang der Lernstrategien zu verstehen, eine Analyse der Lernstrategien durchzuführen, Lernstrategien vermitteln und direkte/indirekte Lernstrategien unterscheiden. Aus diesen Outcomes wird klar, dass Studierende sowohl als Lernende als auch als angehende Lehrkräfte fungieren. Aus dem Lehrplan wird ersichtlich, dass Funktion, Grenzen von Sprachlernstrategien behandelt werden, direkte, indirekte, affektive und soziale Lernstrategien thematisiert werden (http-55).

Für die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird als Ziel unter anderem angegeben, dass durch Deduktion und Induktion Lernende Erschließungen tätigen werden können. Als Material wird Grundlagenliteratur aufgelistet, wobei im Lehrplan literarische Texte und Texte ohne weitere Angaben analysiert werden.

Als relevanter Outcome wird angegeben, dass Lernende in der Lage sein werden Lesestrategien, wie Notizen machen, wichtiges markieren etc. Zu nutzen. Die anfangs im Ziel erwähnte Erschließung wird im Weiteren nicht explizit aufgenommen (http-56).

Die Lehrveranstaltungen Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II beabsichtigen die Bewusstmachung der Vermittlung der grundlegenden Fertigkeiten. Im ersten Teil des Seminars wird der theoretische Grund gelegt und aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass hierbei die Wortschatzvermittlung thematisiert wird. Als Material hierzu wird Grundlagenliteratur aufgelistet (http-57). Im Folgeseminar im nächsten Semester wird als Ziel beschrieben, dass unter anderem die Lesefertigkeit und ihre Vermittlung detailliert betrachtet wird und dieses unter Berücksichtigung verschiedener Lerngruppen behandelt wird. Als Outcome wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, die Fertigkeiten ganzheitlich zu vermitteln und den notwendigen theoretischen Hintergrund beherrschen werden (http-58).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Necmettin-Erbakan-Universität wurden folgende Seminare für relevant angesehen: Lesefertigkeit I-II, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene, Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch, Wortschatz und weitere Seminare, zu denen es aber keine inhaltlichen Angaben gibt, deshalb werden sie hier außer Acht gelassen. Die Seminare Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten, das Seminar Wortschatz wird ebenfalls im zweiten Semester angeboten, da aber zu allen Veranstaltungen die Angabe gemacht wurde, dass sie obligatorisch sind, kann hierzu kein Schluss gezogen werden. Die Veranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird im vierten Semester angeboten und die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch im fünften Semester.

Für die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II wird als Ziel unter anderem beschrieben, dass durch authentische Texte Textsortenkenntnis aufgebaut wird, dass Kontextwissen trainiert wird, sodass das Leseverstehen erweitert wird. Als Material werden unterschiedliche authentische und didaktische Texte aufgelistet. Als relevanter Outcome kann festgehalten werden, dass Lernende Textsorten kennenlernen und verschiedene Lesetechniken anwenden werden können. Aus dem Lehrplan kann unter anderem entnommen werden, dass verschiedene Textsorten wie Briefe oder Kurzgeschichten behandelt werden und Bedeutungen von Wörtern in verschiedenen Texten thematisiert werden (http-59).

Für die Folgeveranstaltung im nächsten Semester wird als Ziel die Erweiterung der Lesefertigkeit angegeben. Materialien wurden nicht angegeben, aus den Outcomes kann entnommen werden, dass Studierende Texte zum Alltag bewerten und hierzu Ihre Meinung äußern werden können. Im Lehrplan wurden Textüberschriften aufgelistet, woraus man wenig Schlüsse ziehen kann (http-60).

Für die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird als Ziel angegeben unter anderem, Texte zur Vermittlung der angegebenen Fertigkeiten lesen werden und sich hierfür mit authentischen Texten beschäftigen werden. Materialien wurden keine angegeben. Als relevante Outcomes werden aufgeführt, dass Lernende in der Lage sein werden, Fragen zum Leseverstehen zu beantworten und ihren Wortschatz erweitern. Im Lehrplan wurden Textüberschriften aufgelistet, die eine Mischung aus literarischen Texten und informativen Texten darstellt. Über spezifische Lesestrategien gibt es keine Informationen (http-61).

Die Lehrveranstaltung Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch beabsichtigt die Vermittlung der Fähigkeit zum Vermitteln der grundlegenden Sprachfertigkeiten. Hierzu wird Grundlagenliteratur als Material angegeben. Als Outcomes kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Lernende in der Lage sein werden, Übungen anzuwenden, die sich auf die verschiedenen Fertigkeiten beziehen, worunter die Lesefertigkeit und der Wortschatz ebenfalls aufgelistet sind. Im Lehrplan werden dementsprechend Übungen zur Vermittlung dieser Fertigkeiten angegeben(http-62).

Zum Seminar Wortschatz wurden sehr knappe Angaben gemacht. Als Ziel der Lehrveranstaltung wurde genannt, dass Lernende unregelmäßige Verben und Verben mit Präpositionen bis zum Niveau B1 beherrschen werden. Materialien wurden keine genannt. Im Lehrplan befinden sich ebenfalls die genannten zwei Ziele und als Outcome wurde genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, die gelernten Wörter anzuwenden. Hierbei wäre zu erwarten, dass Wortschatzlernstrategien explizit genannt werden (http-63).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Haci Bektas Veli Universität Nevsehir wurden folgende Lehrveranstaltungen für relevant angesehen: Lesefertigkeit I-II, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene, Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II, Vermittlung der zweiten Fremdsprache und die Lehrveranstaltung Wortschatz. Bis auf die Lehrveranstaltungen Vermittlung der zweiten Fremdsprache und die Lehrveranstaltung Wortschatz sind die genannten Seminare obligatorisch

zu belegen. Die Veranstaltung Lesefertigkeit I-II wird in den ersten beiden Semestern angeboten, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene im vierten und Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II im fünften und sechsten Semester. Die beiden fakultativen Lehrveranstaltungen können beide im achten Semester gewählt werden. Demnach kann auch für diese Universität festgehalten werden, dass eine ausgewogene Verteilung der Lehrveranstaltungen für Lese- und Wortschatzstrategien vorgenommen wurde.

Für die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit I-II wurden als Ziele angegeben, dass hierdurch Lesetexte analysiert werden und Hauptaspekte verstanden werden. Als relevante Outcomes wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, wichtige Punkte in einem Text zusammenzuführen und Kontexte zu erkennen, des Weiteren werden sie Lesestrategien nutzen und Textsorten unterscheiden können. Hierzu werden Zeitungstexte, akademische Texte und andere authentische Materialien angegeben. Außerdem wird beschrieben, dass Lernende Hinweise zwischen Sätzen erkennen werden können. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Texte aus einem Lehrbuch genutzt werden und hierbei Lesestrategien des Öfteren thematisiert werden. Es kann festgehalten werden, dass eine Mischung aus authentischen und didaktischen Texten genutzt wird, um den Lernenden Lesestrategien näherzubringen (http-64). Im Folgeseminar im nächsten Semester scheint der Fokus auf literarischen Texten zu liegen. Es wird beschrieben, dass Lernende durch Induktion und Deduktion Erschließungen tätigen werden (http-65).

Für die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird als Ziel unter anderem beschrieben, dass die Lesefertigkeit erweitert wird. Dies soll durch Strategientraining erreicht werde, indem literarische und nicht literarische Texte bearbeitet werden. Aus dem Lehrplan wird entnommen, dass Texte zu unterschiedlichen Themen behandelt werden. Als Materialien werden Grundlagenliteratur und Lehrwerke genannt. Als relevanter Outcome kann herausarbeitet werden, dass Lernende in der Lage sein werden Textinhalte zu analysieren (http-66).

Für die Lehrveranstaltungen Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II werden als Ziele unter anderem genannt, dass Eigenschaften rezeptiver und produktiver Fertigkeiten erarbeitet werden und diese erweitert werden. Als relevanter Outcome wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, die Lesefertigkeit zu analysieren. Hierzu sollen unter

anderem auf Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde ausgerichtete Strategien erarbeitet werden. Aus dem Lehrplan ist wiederum ersichtlich, dass Strategien zum Wortschatz thematisiert werden und die Lesefertigkeit ebenfalls diesbezüglich behandelt wird. Als Material wird jedoch nur eine Literatur zur Schreibfertigkeit angegeben (http-67). Auch für die Folgeveranstaltung im nächsten Semester werden Strategien als Outcomes beschrieben, welche die Lernenden kennen werden sollen. Im Lehrplan wird ebenfalls angegeben, dass Strategien zum Leseverstehen behandelt werden (http-68).

Für die Lehrveranstaltung Vermittlung der zweiten Fremdsprache wurde als Ziel angegeben, dass insbesondere Strategien und Methoden behandelt werden, die für Deutsch nach Englisch von Bedeutung sind. In den Outcomes wird angegeben, dass Lernende in der Lage sein werden Methoden und Strategien zu entwickeln, die zur Vermittlung und zum Lernen einer zweiten Fremdsprache wichtig sind. Aus dem Lehrplan wird entnommen, dass Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch thematisiert wird. Als Material wird Grundlagenliteratur angegeben. Diese Lehrveranstaltung wurde an keiner anderen Abteilung vorgefunden und wird als bedeutend für diese Studie angesehen, da hier Erschließungsstrategien, ausgehend aus den Kenntnissen der Lernenden über das Englische, thematisiert werden (http-69).

Für die Lehrveranstaltung Wortschatz wird als Ziel beschrieben, dass durch Wortarten, Synonyme- Antonyme Adjektive, Verben usw. Der Wortschatz erweitert werden soll. Als Outcomes wird angegeben, dass Lernende in der Lage sein werden Synonyme und Antonyme zu benennen und aus Nomen, Verben und Adjektiven Ableitungen zu erstellen. Aus dem Lehrplan wird ersichtlich, dass Wortarten, Affixe, trennbare-untrennbare Verben, Synonyme- Antonyme usw. Thematisiert werden. Es ist zu hoffen, dass Lernende hieraus Wissen aneignen, dass sie zum Erschließen von unbekannten Wörtern nutzen können (http-70).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Ondokuz Mayis Universität wurden folgende Lehrveranstaltungen für relevant für diese Arbeit angesehen: Lesefertigkeit I-II, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene, Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II, literarische Texte im Deutschunterricht I. Die Veranstaltungen Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird im vierten Semester, die Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II im fünften und sechsten Semester angeboten. Die Veranstaltung

literarische Texte im Deutschunterricht I wird ebenfalls im fünften Semester angeboten. Alle Lehrveranstaltungen sind obligatorisch.

Für die Veranstaltungen Lesefertigkeit I-II werden als Ziel angegeben, die Lesefertigkeit und den Wortschatz der Lernenden auf B1 Niveau zu erweitern. Hierzu wird ein Lehrbuch angegeben. Aus dem Lehrplan wird ersichtlich, dass die Lesetexte aus dem Lehrbuch behandelt werden. Als relevante Outcomes wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, das Gelesene zu verstehen und zusammenzufassen, den Text in Paragraphen einzuteilen und diesen Überschriften zu geben und die Hauptaussage der Texte wiederzugeben. Hieraus kann geschlossen werden, dass Lernende zwar Lesestrategien anwenden werden, jedoch wird dieses Ziel nicht explizit benannt. Dieses Seminar beinhaltet hauptsächlich didaktische Texte (http-71). Im Folgeseminar im nächsten Semester wird als Ziel genannt, den Wortschatz durch Arbeit mit authentischen Texten zu erweitern und die eben genannten Aktivitäten durchzuführen. Als Material wird ein Lesebuch angegeben, wobei im Lehrplan diese Lesetexte angegeben wurden. Als Outcomes werden Analyse und Zusammenfassung genannt (http-72).

Für die Lehrveranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird als Ziel unter anderem angegeben, Lesefertigkeit, Leseverstehen und Interpretationsfähigkeit zu fördern, sowie Techniken zum Lesen von längeren Texten zu präsentieren. Als Material hierzu wird ein Lesebuch im Niveau C1 angegeben, wobei aus dem Lehrplan ersichtlich wird, dass Lernende mit unterschiedlichen Textsorten, wie Nachrichtentexte oder literarischen Texte konfrontiert werden. Die Texte sollen jeweils gelesen und kommentiert werden. Als relevante Outcomes wird genannt, dass Lernende in der Lage sein werden, Texte wiederzugeben und zu vergleichen. Wieder werden einige wenige Strategien als Outcomes beschrieben, jedoch enthält auch dieser Inhalt keine explizite Nennung von Strategien (http-73).

Als Ziel für die Lehrveranstaltung Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II wird unter anderem angegeben, Strategien zum Wortschatz, zur Grammatik, zur Phonetik und zur Landeskunde zu untersuchen. Als Material wird Grundlagenliteratur aufgelistet. Im Lehrplan für den ersten Teil des Seminars geht es um die Vermittlung der Hör- und Sprechfertigkeit (http-73). Im Folgeseminar im nächsten Semester wird im Lehrplan die Lesefertigkeit behandelt. Als Outcomes wird beschrieben, dass Lernende Materialien erstellen sowie vorhandene Materialien bewerten können werden. Hier wurden Strategien

in den Zielen der Veranstaltungen genannt, jedoch wurden auf diese weder im Lehrplan noch in den Outcomes eingegangen. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie nicht behandelt werden, da die Lesefertigkeit ein Thema dieses Seminars ist (http-74).

Für die Lehrveranstaltung literarische Texte im Deutschunterricht I wird als Ziel unter anderem beschrieben, unterschiedliche Textsorten zu kennen und zu unterscheiden. Als Material hierzu werden literarische Texte und Grundlagenliteratur genannt. Im Lehrplan werden die Lesefertigkeit und Lesestrategien behandelt. Im weiteren Verlauf werden literarische Texte, ihre Funktionen, Eigenschaften und Merkmale thematisiert, worauf die Analyse verschiedener literarischer Texte folgt. Es kann geschlossen werden, dass Lernende hierdurch Lesestrategien kennenlernen werden, die ihnen beim Angehen von Texten behilflich sein werden (http-74).

An der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Trakya Universität wurden folgende Lehrveranstaltungen für relevant angesehen: Lesefertigkeit I-II, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene, Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II. Die Seminare Lesefertigkeit I-II werden in den ersten beiden Semestern angeboten. Die Veranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird im vierten und die Seminare Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II im fünften und sechsten Semester angeboten. Alle Lehrveranstaltungen sind obligatorisch.

Für die Lehrveranstaltung Lesefertigkeit I wurde als Ziel angegeben, Texte im Niveau B1 durch Lesestrategien zu entschlüsseln. Als Outcome wird unter anderem genannt, dass Lernende in der Lage sein werden Lesestrategien anzuwenden. Hierzu werden verschiedene authentische Texte, wie Zeitungstexte, Zeitschriften oder wissenschaftliche Texte genutzt. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass Lesestile und Lesestrategien thematisiert werden und verschiedene Texte bearbeitet werden. Als Material hierzu werden Grundlagenliteratur und ein Lehrbuch genannt. Leider konnten die Informationen für das Folgeseminar nicht aufgerufen werden. Dennoch kann geschlossen werden, dass Lesestrategien in diesem Seminar eine große Bedeutung zugesprochen werden und dieses versucht wird durch theoretisches und praktisches Wissen den Studierenden vermittelt zu werden (http-75).

Für die Veranstaltung Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene wird unter anderem beabsichtigt, die Lesefertigkeit zu erweitern und Wortschatzstrategien zu vermitteln. Dieses soll durch Arbeit mit literarischen und nicht literarischen Texten erreicht werden. Aus dem Lehrplan kann entnommen werden, dass theoretisches Wissen bezüglich der Lesefertigkeit vermittelt wird, beispielweise unter der Überschrift „Zur Förderung der Lesefertigkeit“. Außerdem werden verschiedene literarische Texte analysiert. Als Materialien werden Grundlagenliteratur genannt (http-75).

Für dir Veranstaltung Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch I-II wird als Ziel unter anderem angegeben, dass Strategien zur Vermittlung der Sprachfertigkeiten präsentiert werden, außerdem wird genannt, dass Lernende Strategien zur Vermittlung von Wortschatz und Phonetik kennen und anwenden werden können. Aus dem Lehrplan wird ersichtlich, dass die Begriffe Lernstrategien und autonomes Lernen thematisiert werden. Außerdem werden Strategien zur Wortschatzerweiterung und zur Phonetik behandelt (http-76). In der Folgelehrveranstaltung im nächsten Semester werden unter anderem Strategien zur Vermittlung der Lesefertigkeit thematisiert. Dieses ist auch aus dem Lehrplan zu entnehmen. Als Material wird Grundlagenliteratur angegeben (http-76).

Zur Bewertung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es bemerkenswert ist, dass alle Abteilungen dieselben Lehrveranstaltungen obligatorisch anbieten, obgleich der Hochschulrat die curricularen Entscheidungen den Abteilungen überlassen hat. Dieses kann wohl damit erklärt werden, dass die Abteilungen untereinander eine Äquivalenz der Abschlüsse anstreben und die Seminare grundlegende Fertigkeiten zum Fremdsprachenerwerb und zur Fremdsprachenvermittlung beinhalten. Weiter ist ein Unterschied bezüglich der Inhalte der Seminare zu verzeichnen. Während einige Abteilungen darauf abzielen die Fertigkeit der Studierenden im Seminar Lesefertigkeit weiterzuentwickeln, beabsichtigen andere hierbei theoretisches Wissen über die Fertigkeit zu vermitteln. Dieses kann am Lehrplan und an den Quellen für das Seminar erkannt werden. Einige Abteilungen arbeiten mit Lehrbüchern und andere mit Grundlagenliteratur. Hierbei liegt außerdem ein weiterer Unterschied darin, dass einige Abteilungen ausschließlich didaktische Texte nutzen, während andere mit authentischen Texten arbeiten und wieder andere beide Arten von Texten anbietet. Die Lehrveranstaltungen Lesefertigkeit, Lese- und Schreibfertigkeit Deutsch für Fortgeschrittene und Vermittlung der Sprachfertigkeiten Deutsch ist an allen

Abteilungen obligatorisch für Studierende. Darüber hinaus werden Seminare wie Wortschatz, neue Strategien in der Fremdsprachenvermittlung, Kurztexte Deutsch, Spracheignung Deutsch, Lexikologie und Semantik fakultativ angeboten. In alle diesen Lehrveranstaltungen haben Studierende die Möglichkeit ihr Wissen über Lese- und Wortschatzstrategien zu erweitern.

2.6 Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht

Wenn von Fremdsprachenlernen die Rede ist, dann unterscheidet sich dieser Vorgang vom Erstspracherwerb, da man in der Muttersprache vieles unbewusst erwirbt, beim Erlernen einer Fremdsprache spielen weitere Vorgänge eine Rolle. Deshalb wird zwischen ungesteuertem Erwerben und gesteuertem Lernen einer Sprache unterschieden (vgl. Apeltauer, 2001, S.14). Vor allem mit fortschreitendem Alter werden Lernende einer Fremdsprache sich bewusst, wie sie besonders mit Lernproblemen umzugehen haben und entwickeln hierfür Techniken (Apeltauer, 2001, S.98). Diese bewusst entwickelten Techniken zum Erlernen von Fremdsprachen werden Sprachlernstrategien genannt. Apeltauer (2001, S.98) bezeichnet diese als „kreative Antworten auf konkrete Sprachlernprobleme“ und beschreibt sie als lehr- und lernbar. Neben Sprachlernproblemen werden Sprachlernstrategien auch zum besseren/effektiveren Lernen der Sprache eingesetzt. Ros (2013, S.132) definiert „eine Strategie ist ein mentaler Plan zur Zielerreichung“. Chamot (2005, S.10) stellt fest, dass die meisten Forscher Lernstrategien als Vorgänge bezeichnen, die das Lernen erleichtern und bewusst eingesetzt werden. Ballweg et al. (2013:94) definieren Lernstrategien als „die planvolle Vorgehensweise, die man einsetzt, um ein Ziel zu erreichen“.

Westhoff (2001) bietet eine Übersicht der gängigen Kategorisierung der Lernstrategien in der Forschung. Demnach werden Lernstrategien erforscht als Strategien, die das Lernen nur direkt beeinflussen (Rubin, 1975, zitiert nach Westhoff, 2001), als Kommunikationsstrategien bezeichnet, die Lernenden die Kommunikation erleichtern sollen. Diese werden ebenso als Kompensationsstrategien bezeichnet, wozu ebenfalls das „aus dem Kontext ableiten“ gezählt wird, das eines der am häufigsten eingesetzten Erschließungsstrategien ist. Als Produktionsstrategien werden solche Strategien bezeichnet, die „Fremdsprachenbenutzern helfen sollen, ihre linguistischen Kenntnisse so effizient und praktisch wie möglich einzusetzen“ (Westhoff, 2001, S.685). Es wird hierbei darauf auf-

merksam gemacht, dass Kommunikationsstrategien und Produktionsstrategien sich überschneiden, sodass sie unter dem Begriff „Sprachgebrauchsstrategien“ zusammengefasst werden (vgl. ebd.).

Weiter wird eine Unterscheidung in Strategien nach Rampillon (1981, zitiert nach Westhoff, 2001, S.685), die vorbereiten, steuern und kontrollieren, beschrieben. Beispielsweise zählt das Bereitstellen eines Wörterbuchs zu den vorbereitenden Strategien. Notizen anfertigen sind steuernde und „das selbst Ausführen von Verständnisproben“ ist eine kontrollierende Strategie (Westhoff, 2001, S.685).

Eine weitere Unterscheidung ist die Beschreibung der Strategien als direkte und indirekte Strategien wie sie Oxford (1990 zitiert nach Westhoff, 2001) oder Bimmel und Rampillon (2000 zitiert nach Westhoff, 2001) beschreiben. Direkte Strategien beschreiben Handlungen, die durchgeführt werden, um bestimmte Ziele zu erreichen, indirekte Strategien dagegen beschreiben die Bedingungen der Lernsituation. Eine letzte und gängige Unterscheidung der Lernstrategien ist die Unterscheidung in kognitive und metakognitive Strategien, wobei sich diese Kategorien ebenfalls überschneiden können. Westhoff (2001) schlägt vor, diese in zwei Rollen zu betrachten. Einer „der den Plan ausführt“ (Westhoff, 2001, S.687) und der andere, der den Plan erstellt, diesen bezeichnet Westhoff auch als Manager. Demnach liegen die kognitiven Strategien im Bereich des Ausführenden und die metakognitiven im Bereich des Planers (vgl. ebd.). Daraus schließt Westhoff (2001, S.687) zwei Kategorien:

„1. Kognitive Handlungen, die ohne metakognitive Steuerung mehr oder weniger routinegemäß ausgeführt werden (keine zielorientierte Planung usw.)

2. Kognitive Handlungen mit metakognitiver Steuerung, die bewusst, zielorientiert geplant, beaufsichtigt und ausgewertet werden. […]“. Demnach schlägt Westhoff vor, die erste Kategorie als Technik und die zweite als Strategie zu bezeichnen. Im Folgenden sollen die beschriebenen Strategien im Detail vorgetragen werden.

Apeltauer (2001, S.98) beschreibt Typen von Sprachlernstrategien nach Oxford (1990):

1. “Metakognitive Strategien wie z.B. ‘hinhören’, ‘bewusst nach Anwendungsmöglichkeiten suchen und sie nutzen’, ‘Selbstkorrekturen’, ‘Selbsteinschätzung von Lernfortschritten’,
2. Affektive Strategien, z.B. ‘Angst reduzieren’, ‘Selbstermutigung’, ‘Selbstbelohnung’,

3. Soziale Strategien, z.B. ‘ nachfragen’, ‘Kontaktsuche zu Sprechern der Zielsprache’, ‘auf kulturelle Besonderheiten achten’
4. Gedächtnisstrategien z.B. ‘Gruppieren’, ‘sich etwas lebhaft vorstellen (‘Imaginieren’), ‘Rhythmus nutzen’,
5. Allgemeine kognitive Strategien, z.B. ‘Bedeutung raten aufgrund des Kontextes’, ‘Gebrauch von einfacheren (unspezifischeren) ausdrücken und von Gesten’.“

Nach der Betrachtung der Sprachlernstrategien nach Oxford kann festgestellt werden, dass das Hauptanliegen dieser Arbeit, also Erschließungsstrategien, die Kategorie der allgemeinen kognitiven Strategien eingeordnet werden kann.

Ros (2013, S.132) beschreibt die Sprachlernstrategien unter zwei Kategorien: Metakognitive und kognitive Strategien. Die metakognitiven Strategien werden als „Rahmenbedingungen für das Lernen“ beschrieben. Diese Art von Strategien werden demnach von erfahreneren Sprachlernen besser beherrscht, als solche die wenig oder keine Sprachlernerfahrungen besitzen. Als Beispiele werden hier genannt „eine passende Lernumgebung zu wählen und zu gestalten, Störfaktoren auszuschalten, den Lernstoff einzuteilen, den Lernprozess zu überwachen oder den Erfolg zu kontrollieren“ (Ros, 2013, S.132). Zur Bewusstmachung der Rahmenbedingungen schlägt Ros (2013) vor, diese im Unterricht zu thematisieren, beispielweise mit einem Gespräch über den Lernort, wie einen Park, eine Bibliothek oder einem Arbeitszimmer.

Die affektiven Strategien gehören zu den metakognitiven Strategien. Für die affektiven Strategien, also beispielsweise, um sich besser zu konzentrieren, formuliert Ros (2013, S.133) einige Vorschläge „es kann helfen, erst einmal eine Runde zu joggen, Musik zu hören oder sich mit Freunden zu treffen. Das ist zwar bei jeder Person anders, aber es lohnt sich, die Selbstbeobachtung und einen Austausch im Unterricht anzuregen“.

Die sozialen Strategien gehören ebenfalls zu den metakognitiven Strategien. Für die sozialen Strategien wird vorgeschlagen Lernenden die Möglichkeit zu bieten sich auszuprobieren, in welchen Kontexten sie lieber alleine oder mit einem Partner oder in der Gruppe besser lernen. Auch soll also durch die Lehrkraft ein Bewusstsein für die Wahrnehmung von sozialen Strategien durch die Lernenden geschaffen werden (vgl. Ros, 2013). Die beschriebenen metakognitiven Strategien also, die affektiven und sozialen Strategien werden ebenfalls als indirekte Strategien bezeichnet. Die direkten Strategien, die unmittelbar mit den Lerninhalten zu tun haben, sind die kognitiven Strategien. Ros

(2013, S.133) beschreibt die kognitiven Strategien als „Gedächtnis-, -, Sprachverarbeitungs-, Sprachgebrauchsstrategien“.

Unter Gedächtnisstrategien werden jene verstanden, die das Behalten im Gehirn vereinfachen. Ros (2013, S.134) nennt einige Techniken zu den Gedächtnisstrategien:

- „Kontextualisieren- Was im Kontext gelernt wird, bleibt besser im Gedächtnis.
- Sinnliches aneignen- Was man hört, sieht, schmeckt, riecht... merkt sich leichter.
- Wiederholen- Ein tägliches kleines Lernpaket führt zu mehr gespeichertem Wissen als ein Lernmarathon vor der Prüfung.
- Anwenden- Nur einen Bezug zur Lebenswelt und zu den Handlungsbedürfnissen. Der Lernenden überzeugt das Langzeitgedächtnis.“

Außerdem macht Ros (2013) darauf aufmerksam, dass Emotionen für das Behalten im Gedächtnis eine große Rolle spielen. Dieses Thema wird unter dem Aspekt der Psycholinguist detaillierter behandelt. Als Vorschlag für Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht und Emotionen wird die Nutzung folgender Techniken „emotionale Sprache, Das anregen emotionaler Sprachproduktion, Humor, Den Einsatz von Musik usw.“ (Ros,2013, S.134).

Als eine weitere Strategie beschreibt Ros (2013) die Sprachverarbeitungsstrategie, welche Apeltauer als allgemeine kognitive Strategien bezeichnet. Diese Strategien helfen Lernenden sich mit dem Gelernten zu befassen. Hierzu einige Beispiele:

- „strukturieren (z.B. Durch Markieren oder gliedern)
- analysieren und Regeln anwenden (z.B. das Erschließen von Wortschatz aus dem Kontext oder über Wortbildungsmuster)
- Hilfsmittel verwenden (z.B. Wörterbücher oder Grammatiken)
- Üben, üben, üben!“ (Ros, 2013, S.134).

Auch hier ist es auffällig, dass das Erschließen aus dem Kontext als Beispiel für eine Strategie angegeben wird, dies kann ebenfalls ein Zeichen dafür, dass dieser Strategie Beachtung geschenkt werden sollte. Ros (2013) schlägt weiterhin vor, dass Lernende dazu motiviert werden sollten die Angewohnheit des Nachschauens in Wörterbüchern abzulegen und stattdessen, sie dazu angeregt werden sollten Bedeutungen wichtiger Wörter aus dem Kontext erschließen zu lernen, da die intensivere Beschäftigung mit dem neuen Wort zu besserem Halt im Langzeitgedächtnis führt. Für das Verstehen von Texten

nennt Ros (2013, S.135) als wichtige Strategien „Vorwissen aktivieren, Erwartungen an den Text stellen, Nonverbale Informationen zur Texterschließung nutzen, Konzentration auf das Bekannte, Rezeption mit globalen und selektiven Fragestellungen“. Bei dem Vergleich der genannten Verstehensstrategien mit den Erschließungsstrategien kann man Parallelen entdecken, da Verstehensstrategien ebenfalls dabei helfen, Texte zu verstehen, auch wenn nicht alle Wörter bekannt sind.

Unter den Sprachgebrauchsstrategien versteht man Strategien bei der Anwendung der Sprache. Als besondere Ziele dieser Strategie werden genannt „fehlendes Wissen kompensieren, Kommunikation am Laufen halten, Nonverbale Informationen zur Texterschließung nutzen, Verständnis sichern, einen drohenden Kommunikationsabbruch verhindern“ (Ros, 2013, S.135). Diese Strategien werden von Apeltauer (2001) als „Kommunikationsstrategien“ bezeichnet.

Die sogenannten „Kommunikationsstrategien“ beschreibt Apeltauer (2001) als Techniken, die zur Aufrechterhaltung der Kommunikation dienen, beispielweise Lücken in Gesprächen füllen, deshalb werden sie auch Kompensationsstrategien genannt. Neben dieser Funktion betont Apeltauer (2001) auch, dass Kompensationsstrategien zum Erlernen einer Fremdsprache nützlich sein können. Je nach Ausgangssituation und Voraussetzung und dem Entwicklungsstand der Lernenden werden andere Strategien gebraucht (vgl. Apeltauer, 2001, S.98). Für Anfänger wird festgehalten, dass sie dazu neigen als Strategien beispielsweise eher Beobachtungs- und Interaktionsstrategien in den Anfangszeiten einsetzen und erst später zu produzieren anfangen, dann aber auch korrekte Aussagen machen. Dabei ist zu bemerken, dass diese „stille Phase“ der Beginn eines Prozesses ist (vgl. Apeltauer, 2001, S.99). Im Gegensatz zu den stilleren Lernenden nutzen extrovertierte Lernende andere Strategien, wie beispielsweise „fragende Blicke oder Gesten“, diese nennt Apeltauer (2001) als Voraussetzung für das Sprachenlernen. Bei jüngeren Lernenden wurde beobachtet, dass sie als Anfänger eine sogenannte „Ratestrategie“ einsetzen, mit der sie versuchen Äußerungen zu treffen, die sie angeblich schon kennen, wobei sie dadurch die Reaktion der Muttersprachler testen. Diese Strategie scheint in der mündlichen Kommunikation eine unmittelbare Reaktion zu erhalten, während es in schriftlichen Situationen, wie einer Prüfung, für Lernende erst durch die Abgabe an einen Muttersprachler zu einem Feedback kommen kann. Deshalb scheint es für diese Arbeit auch von Bedeutung, wie intensiv dennoch Erschließungsstrategien beim Lesen durch Lernende

genutzt werden und inwieweit sie auf ihre Strategien vertrauen. Diese Ratestrategien entwickeln sich mit der Zeit zu einer Lernersprache, in der die Erstsprache immer weniger genutzt wird.

Eine nächste Strategie, die Apeltauer (2001) beschreibt, ist die „Transferstrategie“, bei der Lernende aus ihrer Erst- oder anderen Fremdsprache (da Deutsch meist als zweite Fremdsprache nach Englisch erlernt wird), die ihnen zur Verfügung steht, Übertragungen auf die zu lernende Sprache macht, sodass Lücken während der Kommunikation überbrückt werden. Es müssen also bestimmte Fähigkeiten in der Erstsprache entwickelt worden sein, damit diese auf das Lernen einer weiteren Sprache angepasst werden können. Damit wird ein bewusster Gebrauch von „metakognitiven und metasprachlichen“ Fähigkeiten entwickelt. Hierbei wird zwischen Kompensations- und Vermeidungsstrategie unterschieden. Zu den Vermeidungsstrategien zählt Apeltauer (2001, S.99) z.B. „Äußerungsabbruch oder Themenwechsel“, während zu den Kompensationsstrategien Techniken wie die Unterstützung der Rede mit Gestik und Mimik, um sich verständlich zu machen.

Zu den Kommunikationsstrategien im lexikalischen Bereich nennt Apeltauer (2001, S.100):

- „Paraphrase (Mit oder ohne Bitte um Ausdruckshilfe),
- Gebrauch von allgemeineren Ausdrücken (‘ Überbrückungswörter’, z.B. Ding statt Fahrrad oder Radiergummi),
- Gebrauch von Ausdrücken mit teilweise gleicher Bedeutung (z.B. Gehen für laufen),
- Wortprägungen (z.B. Haarschneider statt Friseur) Die akzeptabel sind,
- Nicht konventionalisierte Wortbildungen, d.h. Wortprägungen, die als falsch empfunden werden (z.B. Unschnell oder unheiß),
- Wörtliche Übersetzungen aus der Erstsprache (z.B. Grünsachen für Gemüse oder Tierhaus für Käfig),
- Selbstkorrekturen (Mit Bitte um Formulierungshilfe [metasprachlich + metakognitiv],
- Bitte um Korrektur (metasprachlich!)
- Offene oder verdeckte Bitte um Formulierungshilfe(metasprachlich)
- Bitte um Erklärung (metasprachlich+ metakognitiv)”.

Ros (2013) beschreibt, dass Lernende viele Strategien unbewusst einsetzen und dass es die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist, diese bewusst werden und sie auf ihre Wirksamkeit überprüfen zu lassen.

Bei der Vermittlung von Lernstrategien soll in vier Schritten vorgegangen werden „Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien, Orientierung auf die Anwendung einer (neuen) Strategie, Erprobung und Übung (der neuen Strategie) Bewusstmachung (der neuen Strategie)“ (Bimmel, 2012, S.8f. zitiert nach Ros, 2013, S.136). Wichtig ist also das Ausgehen von schon vorhandenen Kenntnissen, sodass Lernende sich einbringen können. Neben der Bekanntmachung der neuen Strategie ist es auch von Bedeutung diese einzuüben und bewusstzumachen, sodass Lernende in Zukunft eigenständig diese Strategien einsetzen können. Die Bewusstmachung wird von Ros (2013) besonders betont, da durch diesen Schritt der Erfolg der Lernstrategie ersichtlich für die Lernenden gemacht wird, so erkennen sie den Nutzen.

2.6.1 Der „gute Sprachenlerner“

Mit der Fokussierung auf die Lernenden selbst und ihre individuellen Eigenschaften, die das Sprachenlernen beeinflussen rückte der sogenannte „gute Sprachenlerner“ in den Mittelpunkt (vgl. Balcı und Durak Üğüten, 2017, S.42, Fan, 2003, S.222f.). Zu diesen individuellen Eigenschaften gehören die eingesetzten Lernstrategien, deshalb soll „der gute Sprachenlerner“ im Weiteren dargestellt werden.

Als „gute Sprachenlerner“ beschreibt Apeltauer (2001, S.100), jene die „keine Angst haben, sich zu blamieren und beständig nach Mustern und Regularitäten suchen“, diese Lernenden, die ständig am Ausprobieren ihrer neuen Strukturen sind, wenden demnach die sogenannte „Risikostrategie“ an. Aus Chamot (2005) kann entnommen werden, dass das Modell des „guten Sprachenlerners“ 1975 von Rubin entwickelt wurde, der formulierte, „dass ein guter Sprachenlerner anhand seiner Strategien erkennbar sei, besonders jener Strategien, die von erfolgreichen Fremdsprachenlernen angewendet werden“ (Rubin, 1975, zitiert nach Chamot, 2005, S.13). Chamot (2005, S.13) schließt aus den Beschreibungen zum „guten Sprachenlerner“ einen aktiven Lernenden, der „seine Sprachproduktion überwacht, in der Fremdsprache kommuniziert, bestehendes Sprachwissen nutzt, der Behaltensstrategien anwendet und von sich aus bei Unklarheiten nachfragt“. Diese Beschreibung des „guten Sprachenlerners“ trifft ebenfalls auf autonome Lernende zu. Artelt et al. (2005, S.29) machen darauf aufmerksam, dass mittlerweile Forschungen darauf hinweisen, dass gute und schwache Leser/innen sich „hinsichtlich ihrer metakognitiven Verstehensüberwachung und ihres Einsatzes an angemessenen kognitiven Strategien unter-

scheiden“. Die Strategien, die genutzt werden, tragen demnach zu einem besseren Textverständnis bei. Nach Apeltauer (2001) werden diese Lernenden ihre Hypothesen auf die Richtigkeit ihrer Aussagen schneller überprüfen können als weniger risikofreudige Lernende. Balcı und Durak Üğüten (2017, S.46) betonen ebenfalls, die Beziehung zwischen „guten Sprachenlernen“ und der Strategiennutzung.

Weitere Strategien des „guten Sprachenlerners“ nennt Apeltauer (2001) unter der Kategorie „gesprächserhaltende Strategien“, durch die Sprachlerner ihre Kommunikationspartner dazu leiten für sie brauchbare Strukturen zu produzieren. Dieser Kommunikationspartner muss dazu bereit sein bei Bedarf die Themenkontrolle dem Lernenden zu überlassen, für den Lernenden bedeutungsvolle Themen zu wählen, Themen auf einem bestimmten Niveau zu halten, dass Lernende ihre Grenzen nicht überschreiten und Themenwechsel vorzubereiten, durch beispielsweise längere Pausen oder verlangsamtes Sprachtempo (Apeltauer,2001, S.101). Als am häufigsten genutzte Strategie nennt Apeltauer (2001, S.101) die Selbstüberwachung und das „Erraten von Bedeutung unter Beachtung entsprechender Hinweise“, welches wiederum im Interesse dieser Arbeit liegt.

Aus den Eigenschaften des „guten Sprachenlerners“ entwickelten sich die Messinstrumente zur Feststellung der Lernstrategien (vgl. Chamot, 2005, S.14).

2.6.2 Autonomes Lernen und Lernstrategien

Konstruktivistische und kognitive Lerntheorien befürworten, dass Lernende im Zentrum des Lernprozesses stehen (vgl. Aydoğdu, 2009; Demme, 2005). Damit geht einher, dass Lehrkräfte Lernende dazu anleiten Verantwortung für eigenes Lernen übernehmen zu können (vgl. Ballweg et al., 2013, S.65). Die daraus resultierende Bewusstheit über den Lernprozess und die Selbständigkeit führen Ballweg et al. (2013, S.66) zu folgenden drei methodischen Prinzipien: Lernerorientierung, Förderung der Lernerautonomie und Mehrsprachigkeitsorientierung. Lernerorientierung wird als ein Prinzip beschrieben, dass folgende Faktoren berücksichtigt: Alter, Lernmotivation, Lernziele und die Bedürfnisse der Lernenden. Diese Voraussetzungen führen zu einer Individualität, deshalb wird es als wichtig betrachtet, dass Lernende „Verantwortung für Sprachen lernen übernehmen und es selbstständig und zielbewusst gestalten“ (vgl. ebd.). Als Voraussetzung dafür wird genannt, dass Lernende in der Lage sind, unter anderem Lernstrategien auszuwählen und diese sinnvoll einzusetzen. Als ersten Schritt zu mehr Selbständigkeit und Verantwortung

beim Lernen nennen die Autoren Lernende dazu anzuregen über das eigene Lernen nachzudenken. Die Aufgabe der Lehrkräfte „ist es die Lernenden beim Ausprobieren neuer Lernwege zu unterstützen“ (Ballweg et al., 2013, S.66) Lernende sollten durch Fragen und Aufgaben dazu motiviert werden über das Sprachenlernen nachzudenken. Das Nachdenken über das eigene Sprachenlernen beschreiben die Autoren in drei Ebenen: die kognitive Ebene, die metakognitive Ebene und die affektive Ebene. Die kognitive Ebene beschreibt „die Reflexion des erlernten Wissens und des Könnens. Hier spiegeln sich viele Unterrichtsinhalte wider, zum Beispiel Regelwissen aus der Grammatikstunde, Wissen darüber, was in einem Kulturkreis als höflich gilt oder aber auch ein Telefongespräch auf Deutsch führen zu können […]“ (Ballweg et al., 2013, S.67). Die metakognitive Ebene beschreibt, „welche Wege man einschlägt, um erfolgreich zu lernen. Bei Reflexionen auf der affektiven Ebene stehen die Gefühle gegenüber dem Lernen, die Vorlieben beim Lernen und die Motivation Deutsch zu lernen im Vordergrund“ (Ballweg et al., 2013, S.67). Das regelmäßige Nachdenken über das eigene Lernverhalten führt demnach zur Lernerautonomie. Dieser Begriff wird in Ballweg et al. (2013, S.84) folgendermaßen definiert: „Wenn Lernende in verschiedenen Bereichen die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und in verschiedenen Kontexten selbständig und unabhängig sind, spricht man von Lernerautonomie“. Dabei ist es von Bedeutung, dass Lernende eigene Ziele setzen, ihr Können bzw. Nicht-Können beurteilen und Entscheidungen über ihren Lernprozess treffen können. Außerdem machen die Autoren darauf aufmerksam, dass selbständiges Lernen eng mit der Fähigkeit verbunden ist, sich selbst motivieren zu können. Der Faktor Motivation spielt demnach eine große Rolle für autonomes Lernen (vgl. Ballweg et al., 2013, S.84). Sabo (2017, S.49) beschreibt, dass Lernerautonomie nicht nur selbstgesteuertes Lernen beinhaltet, sondern auch die Fähigkeit, dass Lernende Sprachen eigenständig erwerben. Darüber hinaus wird betont, dass durch Vermittlung von Lernstrategien Autonomie gefördert wird und dass ganz besonders dieses Prinzip den Lernenden die Kompetenz verleiht, selbständig den Sprachlernprozess zu meistern. Aus Martinez (2005, S.78) kann entnommen werden, dass das selbständige Lernen aus drei Komponenten besteht:

1. „Der Aufarbeitung der Kenntnisse über das, was seine Sprache ist und wie sie funktioniert. Entwicklung der Sprachbewusstheit;
2. der Überprüfung der aus den früheren Erfahrungen abgeleiteten Vorstellungen über das, was erwerben, lernen oder ein Lerner sein ist Entwicklung der Sprachlernbewusstheit

3. dem Erwerb von Lernstrategien, deren Einsatz zu einem erfolgreichen Lernen führt Entwicklung einer Lernmethode“.

Chan (2005, S.118) zählt zwei Voraussetzungen zum autonomen Lernen: erstens der Lerner muss zum autonomen Lernen fähig sein und zweitens er muss die notwendige Bereitschaft dazu aufbringen. Lernende müssen also bereit sein, diese Verantwortung zu übernehmen.

Demnach führt der erfolgreiche Einsatz von Lernstrategien zu einem erfolgreichen Lernen, was wiederum einen autonomen Lerner ausmacht. Aus Apeltauer (2011, S.20) geht hervor, dass autonomes Lernen als notwendig angesehen wird, um lebenslanges Lernen ermöglichen zu können. Nodari und Steinmann (2010, S.1158) sehen Autonomie als notwendig an, damit Lernende auf ihr späteres Berufsleben vorbereitet werden und damit aus ihnen „mündige Bürger“ werden. Lernerautonomie wird dabei als „Ideal-Ziel“ in der Fremdsprachendidaktik betrachtet (vgl. Apeltauer, 2011, S.21). Lernende sollen durch beispielsweise Lernstrategien zum selbständigen Weiterlernen angeregt werden. Die Fähigkeit zur Autonomie soll dabei im Kindesalter trainiert werden. Holec (1979, zitiert nach Apeltauer, 2011, S.22) beschreibt, dass autonome Lernende folgende Fähigkeiten können sollten: ” 1. sich Ziele setzen; 2. Inhalte und ihre Progression bestimmen; 3. Methoden und Techniken zur Erreichung der gesetzten Ziele auswählen; 4. ihr eigenes Lernverhalten überwachen (monitoring); 5. und evaluieren, was sie gelernt haben”. Daraus lässt sich schließen, dass autonome Lernende die Kontrolle und die Verantwortung über ihr eigenes Lernverhalten haben sollten, ohne diese Eigenschaften ist ein selbständiges Lernen nicht erreichbar.

Nodari und Steinmann (2010, S.1157) beschreiben drei Arten der Autonomie in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts: „(1) Autonomie in Bezug auf Lernort, -zeit und –rhythmus; (2) Autonomie als Übernahme von Verantwortung für das Lernen; (3) Autonomie als Fähigkeit, eigene Lernprozesse selbst zu steuern und zu reflektieren“. Das Konzept der ersten Definition bedarf keiner Lehrkraft, hier werden Lernende durch Selbstlernprogramme geleitet. Für die zweite Beschreibung übernehmen Lernende im Unterrichtsgeschehen immer mehr Verantwortung bezüglich der „Ziele, Inhalte, Materialien, Vorgehensweisen“ (Nodari und Steinmann, 2010, S.1157). Die dritte Art beschreibt eine „bewusste Reflexion über eigene und fremdinitiierte Lernaktivitäten“ (ebd.). Aus diesen drei Beschreibungen der Autonomie wird geschlossen, dass jede Art als Stufe bezeichnet

werden kann. Lernende fangen an ihre eigenen Lernmaterialien und -Umstände zu verantworten, noch sind sie aber keine aktiven Bestimmer, die zweite und dritte Stufe bezeichnet eher ein autonomes Lernen, im Sinne von Verantwortung und Selbständigkeit, da hier eine aktive Reflexion und Mitgestaltung des Lernprozesses zu Stande kommt. Diese Übernahme der Verantwortung soll jedoch nicht als „Laissez-faire“ gedeutet werden, denn dieser Prozess muss durch die Lehrkraft angeleitet und vermittelt werden (vgl. Nodari und Steinmann, 2010, S.1157). Die Anleitung der Lehrkraft besteht beispielsweise darin die Bereiche auszuwählen, in denen Lernende Verantwortung übernehmen können. Außerdem wird die bewusste Strategieeinführung und –Nutzung im Unterricht als weitere Aufgabe der Lehrkraft beschrieben, um Autonomieförderung anzuleiten (vgl. Apeltauer, 2011; Ballweg et al., 2013; Chan, 2005; Nodari und Steinmann, 2010; Rösler, 2012). Aydoğdu (2009, S.70) betont, dass Lernende durch Verantwortungsübernahme ihre Fremdsprachenkenntnisse entsprechend ihren Bedürfnissen/Ziele verbessern und ihre Kapazität zum Erlernen von Fremdsprachen entwickeln können.

Aus Schmenk (2016, S.368) kann entnommen werden, dass der Autonomiebegriff in drei unterschiedlichen Versionen existiert: technische, psychologische und politische Autonomie. In der technischen Version geht es vor allem und um computergestütztes selbständiges Lernen. Die psychologische Autonomie betont die individuellen Fähigkeiten der Lernenden wie beispielweise Lernstrategien, Einstellungen und Motivation, die innerhalb und außerhalb des Unterrichts gefördert werden sollten. Die politische Autonomie legt Wert, darauf, dass Lernende im Unterricht Mitspracherecht haben und Verantwortung übernehmen, sodass sie in Entscheidungsprozesse miteingebunden werden. Weiter beschreibt Schmenk (2016, S.369), dass neben der klassischen individuellen Autonomie, die soziale Dimension in den Vordergrund rückt. Hierbei wird unterstrichen, dass selbstgesteuertes Lernen nicht mehr nur individuell geschieht, sondern auch in Gruppen (in realer oder virtueller Lernumgebung) und dass hierbei die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation des Lernprozesses erforderlich sind. Deshalb schlägt Schmenk (vgl. ebd.) vor, neben dem Strategietraining auch reflexives Verhalten bezogen auf das Lernen zu fördern, sodass Lernenden ermöglicht wird eigene Lern- und Entscheidungsprozesse zu verstehen und falls nötig zu verändern. Schließlich empfiehlt Schmenk (2016), dass der Autonomiebegriff im Unterricht ihren Platz haben sollte, indem er reflektiert und entsprechend behandelt wird, da individuelle und soziale Autonomie jeweils unterschiedliche Vorgehensweisen bedürfen.

2.6.3 Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht

Strategien tragen also dazu bei, den Lernweg zu erleichtern. Da es in dieser Arbeit hauptsächlich um die Wortschatzerschließungsstrategien beim Lesen geht, wird im nächsten Teil auf die Lesestrategien eingegangen.

Der Fremdsprachenunterricht dient unter anderem dazu die Lernenden auf Situationen im realen Leben vorzubereiten. Es wurde vorher beschrieben, dass es beim Lesen verschiedene Stile gibt, die die verschiedenen Textsorten erfordern. Neben der Vermittlung des Wissens über die verschiedenen Lesestile, ist es auch von Bedeutung die Lernenden mit Lesestrategien bekannt zu machen. Besonders die Fülle an Informationen durch neue Medien, haben Lernende Möglichkeiten selbständig an Texte kommen und Informationen zu entnehmen, demnach scheint es von noch größerer Bedeutung, dass Lernende über Lesestrategien verfügen (Bernstein, 2013). Außerdem wird darauf aufmerksam gemacht, dass Ehlers (2006) beschreibt, dass Lesen das Bewältigen von Teilaufgaben erfordert. Um diese Teilaufgaben, die hierarchisch miteinander in Verbindung stehen, lösen zu können bedarf es bestimmten Strategien. Die angeführte Tabelle stellt einige Teilaufgaben, die beim Lesen eine Rolle spielen können und ihre Funktion. Somit dient sie dem besseren Verständnis, was unter Teilaufgaben beim Lesen zu verstehen ist.

Abbildung 2.2

Teilaufgaben beim Lesen

Leseeinheiten	**Aufgaben**	**Funktion**
Vor der Lektüre	Titel, Bild	Erzeugen von Fragen, Hypothesen und Erwartungen
Während der Lektüre	Personenporträt erstellen	Selektion von Wichtigem, Integration in einen Zusammenhang, Ableiten von Eigenschaften, Ableiten der Gefühle, Gedanken einer Figur
Tagebuch, Brief	Schluss antizipieren	Hypothesen bilden, Alternativen durchspielen
Nach der Lektüre	eine Vorgeschichte erfinden	einen plausiblen Zusammenhang zu einer Ausgangssituation rekonstruieren
	aus der Perspektive einer anderen Figur erzählen	Beziehungen zwischen Figuren herstellen und Inneres ableiten

Bernstein,2013, S.35.

Für jede dieser Teilaufgaben müssen Lernende Kompetenzen mitbringen, die aus der Spalte Funktion ersichtlich wird. Um diese Teilaufgaben zu lösen, benötigen Lernende Strategien, die nach Bernstein (2013) von Leser zu Leser unterschiedlich sein können. Die Autorin nennt hierbei acht Lesestrategien „1. Selektion von wichtig/nebensächlich, 2. Bilden übergeordneter Kategorien; Zusammenfassen eines Textes, 3. Nutzen von Bild-/Titelinformationen, 4. Antizipieren, 5. Inferenzen ziehen (lokal-global), 6. Hintergrundwissen einbringen, 7. Gliedern eines Textes in funktionale Einheiten, 8. Kognitive Flexibilität“ (Bernstein,2013, S.36). Außerdem schildert Bernstein (2013), dass Lesestrategien zwar in Lehrwerken für Fremdsprachen behandelt werden, jedoch nicht detailliert dargeboten werden, sodass Lernende einen Transfer tätigen können. Hierzu zählt sie einige Beispiele aus Lehrbüchern auf, die von Lernenden die Anwendung einer Strategie verlangen wie beispielsweise „Sehen Sie die Homepage an. Was kann das sein?“ (Dengler, et al., 2013, S.12). Die Lernenden werden hier zwar aufgefordert eine Strategie anzuwenden, jedoch bleibt die Bewusstmachung darüber, wozu diese Strategie dienen soll, unberücksichtigt. Bernstein (2013) erklärt, dass die Funktion der Strategie ebenfalls in Arbeitsaufträgen beinhaltet, werden sollten, sodass Lernende diese bei anderen Aufgaben automatisch einsetzen können. Als Beispiel für einen Arbeitsauftrag nennt sie folgendes ”Titel und Illustration eines Romans/ einer Geschichte geben dir Hinweise darauf, worum es in einem Roman gehen könnte. Dadurch wird ein Verständnishorizont geschaffen, der das Verstehen erleichtert” (Bernstein, 2013, S.36). Durch die explizite Nennung der Funktion und des Nutzens dieser Anwendung/ Strategie, soll den Lernenden bewusst gemacht werden, wann sie diese Art von Strategien einzusetzen haben. Außerdem soll es dazu dienen eine Reflexion zum eigenen Lesen anzustellen, sodass dieser Prozess revidiert und entwickelt werden kann (vgl. ebd.). Dieser zweite Schritt wird als metakognitive Strategie bezeichnet. Auch in den allgemeinen Sprachlernstrategien wurden kognitive und metakognitive Strategien unterschieden. Da Lesestrategien eine Unterkategorie der Sprachlernstrategien bilden, besteht diese Unterscheidung auch hierfür. Wie oben beschrieben betreffen kognitive Strategien, Strategien, die unmittelbar auf dem Arbeitsmaterial angewendet werden können, während metakognitive Strategien „der bewussten Kontrolle und Steuerung von kognitiven Strategien“ (Bernstein, 2013, S.37) dienen. Die Autorin nennt einige metakognitive Strategien, die für den Leseprozess von Bedeutung sind

> „Ziel bestimmen; Planen, wie und durch welche Hilfsmittel ein Ziel erreicht werden kann; Konzentration auf Hauptgedanken, außer Acht lassen von Nebensächlichem; Prüfen, ob bisher alles verstanden wurde; Gegebenenfalls zurückgehen, die kritische Stelle noch einmal lesen; Oder weiterlesen und versuchen, aus dem Späteren heraus die Stelle zu interpretieren; Identifizieren von Verständnisproblemen; Innehalten, bestimmen, was man weiß und wissen möchte; Fragen stellen zum Text; Prüfen, ob aus dem Text Antworten zu gewinnen sind; Prüfen, ob Vermutungen zutreffen; Bei falschen Hypothesen prüfen, wo der Fehler liegt“ (vgl. ebd.).

Es sind also hauptsächlich Reflexionen und die Kontrolle des eigenen Leseverstehens.

Auch Rösler (2012) beschreibt eine grobe Unterteilung der Lesestrategien, hier werden sie auch als Verstehensstrategien bezeichnet, in kognitive und metakognitive Strategien. Zu den kognitiven Lesestrategien werden hier beispielsweise genannt

> „Fokussierung auf den Kontext, um die Bedeutung noch unbekannter Wörter zu erschließen, Analyse von schwierigen Wörtern, um aus den Teilen der Wörter und den Wortbildungsregeln Bedeutungen herzuleiten, rückwärtsgerichtetes Lesen, um Bezüge innerhalb des Textes herzustellen, systematisieren/zusammenfassen von Informationen, Nutzung von textuellen Kontextinformationen wie Statistiken, Bildern usw., um Hypothesen zu bilden bzw. zu überprüfen, verknüpfen von neu erfassten Informationen mit schon vorhandenem eigenem Wissen (das nennt man ›Elaborieren‹) und, besonders wichtig für viele Fremdsprachenlerner, das Ignorieren von unbekannten Wörtern, sofern sie für das Verständnis nicht wichtig sind“ (Rösler, 2012,S.133f.).

Wie bei den Sprachlernstrategien aufgelistet wurde, finden sich die Strategien zum Erschließen des unbekannten Wortschatzes hier ebenfalls unter den kognitiven Strategien wieder. Zu den metakognitiven Strategien zählt Rösler (2012) beispielweise

> „die Planung des eigenen Lesevorgangs, zum Beispiel durch eine bewusste Festlegung der kognitiven Strategien, die Steuerung der eigenen Schritte im Leseprozess (z. B. etwas wiederholen) und die Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse, die dazu führen soll, dass man beim nächsten Mal noch besser und schneller liest“ (Rösler, 2012, S.133f.).

Rösler (2012) macht darauf aufmerksam, dass Lernende diese Strategien bereits in der Muttersprache kennen und wahrscheinlich auch anwenden, jedoch bedürfe es für den Transfer in die Fremdsprache einer Bewusstmachung dieser Strategien. Hier scheinen Bernstein (2013) und Rösler (2012) dieselbe Meinung zu vertreten, dass die Vermittlung von Strategien mittlerweile ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist, doch, dass er noch erweitert werden sollte, mit der bewussten Anwendung dieser durch die Kenntnis der Funktion.

Özkan Gürses und Adıgüzel (2011) machen darauf aufmerksam, dass das Lesen in einer Fremdsprache, im Vergleich zum Lesen in der Muttersprache, unterschiedliche Probleme bezüglich der Grammatik oder des Wortschatzes mitbringen kann. Die Wege, die Lernende zum Lösen dieser Probleme anwenden, definieren sie als Strategien. Artelt et al. (2005) beschreiben es als Aufgabe der Schule Lesestrategien zu vermitteln, sodass selbständiges Lernen zustande kommen kann. Sie unterstreichen, dass die Anwendung von Lesestrategien in höheren Klassenstufen vorausgesetzt werden, dies gilt an erster Stelle für Strategien in der Muttersprache. Nach Stahl (2006, S.482) sind Kenntnisse über Strategien in der Muttersprache nicht automatisch auch in der Fremdsprache zu erwarten, da in der Muttersprache meist „unreflektiert sind und Fremdsprachenlerner oftmals zum ›Wort-für-Wort-Lesen-und-Verstehen-Wollen‹ neigen". Demnach definieren Sie Lesestrategien als „Techniken […], die das Verstehen und Behalten von Textinhalten erleichtern und dabei zielführend und flexibel vom Leser/von der Leserin eingesetzt werden können, zunehmend automatisiert ablaufen, aber dennoch bewusstseinsfähig bleiben" (Artelt et al., 2005, S.29). Auch aus dieser Definition kann geschlossen werden, dass Strategien automatisiert und bewusst eingesetzt werden sollten, daraus ist zu entnehmen, dass im Unterricht Strategien mit Nutzen und Funktion vermittelt werden sollten. Auch Artelt et al. (2005) beschreiben die Unterscheidung der Lesestrategien in metakognitive und kognitive Strategien als üblich. Hierbei werden drei Unterkategorien für die kognitiven Strategien aufgelistet: Wiederholungs-, Organisations-, und Elaborationsstrategien. Unter Wiederholungsstrategien versteht man Techniken, die dazu dienen das Einprägen zu erleichtern, nicht aber das Verstehen von Textinhalten, Beispiele hierfür sind „mehrmaliges Lesen oder Auswendiglernen einer bestimmten Textstelle" (Artelt et al. 2006, S.30). Elaborationsstrategien dienen zum Verstehen des Textes, aber auch dazu neue Informationen im Gedächtnis zu integrieren. Dies geschieht durch Herstellung von Beziehungen zwischen Neuem und bereit Vorhandenem. Als Beispiele für Elaborationsstrategien werden genannt „konkrete Beispiele oder praktische Anwendungen ausdenken, neue Begriffe auf bereits bekannte beziehen, Zusammenhänge zwischen Textinhalten und dem bisher Gelernten herstellen und kritische Analyse neuer Information" (Artelt et al., 2005, S.30). „Organisationsstrategien helfen dem Lerner, wichtige Informationen in einem Text zu identifizieren, den Textinhalt zu strukturieren und Verbindungen zwischen den verschiedenen Teilen eines Textes herzustellen" (Artelt et al., 2005, S.30). Als Beispiele

werden hier angeführt „Hauptgedanken unterstreichen, Inhalte bildlich veranschaulichen sowie Zusammenfassungen und Gliederungen schreiben“ (Artelt et al., 2005, S.30).

Eine weitere Unterteilung der Lesestrategien wird nach den Phasen des Lesens vorgenommen (vgl. Paris, Wasik und Turner, 1996, zitiert nach Balcı und Dündar, 2017). Das Lesen wird in die Phasen vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen eingeteilt. Als Strategien, die vor dem Lesen nützlich sein könnten werden aufgezählt: Erstellung einer geeigneten Umgebung; Bestimmung der Leseabsicht; Vorwissen aktivieren; Fragen zum Titel stellen; Mind-Map erstellen; Überfliegen des Textes zur Ermittlung des Themas; Überfliegen des Textes und Bewertung der Bilder , Überschriften und Unterüberschriften; Textsorte erfassen; Wissen zum Thema ausdrücken; Vermutungen zum Inhalt aufstellen (vgl. Paris, Wasik und Turner, 1996, zitiert nach Balcı und Dündar, 2017, S.261f.). Aus diesen Strategien ist zu schließen, dass sie das Verständnis zum Text vorbereiten und entlasten, damit scheinen sie notwendig. Außerdem kann festgehalten werden, dass diese Strategien den Einsatz von Erschließungsstrategien begünstigen, da die Beschäftigung mit dem Text im vornhinein, notwendige Informationen zum Erschließen von unbekannten Wörtern, aktivieren werden. Als Strategien für während des Lesens werden folgende aufgelistet: Verständniskontrolle; Hauptgedanken erarbeiten; Erschließen aus dem Text; textsortenspezifische Mittel herausarbeiten; neue Wörter notieren; Hauptthema jeden Paragraphen vermuten; Meinung zum Text bilden; Vorwissen und Textinhalt vergleichen; neue Informationen bewerten; erneutes Lesen oder Überfliegen (vgl. ebd.). Hier wird das Erschließen als Lesestrategie, das während des Lesens des Textes explizit angegeben. Dieses spricht für die Bedeutung dieser Strategie beim Lesetraining in der Fremdsprachenausbildung. Es wird empfohlen diese Strategie den Lernenden zu vermitteln. Für Strategien, die nach dem Lesen eingesetzt werden können, werden folgende aufgezählt: Kritik über Text und Autor; Überprüfung der aufgestellten Vermutungen; Kontrollieren der Notizen und markierten Stellen; Textinhalt wiedergeben; Informationen zusammenfassen (vgl. Paris, Wasik und Turner, 1996, zitiert nach Balcı und Dündar, 2017, S.262).

In Neuner et al. (2009, S.91) werden Lesestrategien als Verstehensstrategien bezeichnet und unterteilt in den Ebenen Wort-. Satz-, Text- und der kulturellen Ebene. Sie schlagen vor Lesestrategienvermittlung im Fremdsprachenunterricht zu bevorzugen, anstatt Texte zu vereinfachen. Für eine erfolgreiche, selbständige Nutzung der Strategien wird eine

kontinuierliche Behandlung dieser vorgeschlagen, wobei die Bedeutung und Nützlichkeit ebenfalls thematisiert werden soll.

Çelikkaya und Balkaya (2020) gehen darauf ein, dass Lesestrategien zur Entwicklung der Lesefertigkeit von besonderer Bedeutung ist. Demnach dienen Lesestartegien dazu, dass Lernende ihr Lernen selbständig gestalten und bewusstes Lesen tätigen können. Sie leiten ab, dass Lesestrategien autonomes Lernen fördert. Weiter betonen sie, dass Lernende durch Lesestrategien einen Text besser verstehen und Fragen zu einem Text schneller und korrekter beantworten können, als Lernende, die keine Strategien verwenden. Außerdem führen Lesestrategien dazu, dass Wörter besser im Gedächtnis behalten werden (vgl.ebd.).

Özkan Gürses und Adıgüzel (2011) tragen zusammen, dass erfolgreichere Lesende sich durch ihre Nutzung von Lesestrategien von schwächeren Lesenden unterscheiden. Neben der Art und Weise des Einsatzes der Strategie, soll sich der Lernende auch darüber bewusst sein, welche Strategie, wann einzusetzen ist.

2.6.4 Vokabellernstrategien

Vokabellernen wird als eines der zentralen Aspekte des Fremdsprachenlernens beschrieben (Amirian und Heshmatifar, 2013; Arebi und Alishah, 2020; Asgari und Mustapha, 2011; Baskın et al., 2017; Biçer und Polatcan, 2015; Çelik und Toptaş, 2010; Horvart, 2017). Beim Recherchieren zum Thema Vokabel lernen fällt auf, dass dieser Prozess auf unterschiedlichste Weise benannt wird. Stork (2003, S.14) stellt diese Lage wie folgt dar „es ist unter anderem die Rede von ‘Wortschatzarbeit’, ‘Wortschatzerwerb’, ‘Bedeutungserwerb’, ‘Bedeutungserschließung’, ‘Erschließung lexikalischer Einheiten’, ‘Semantisierung’, ‘Wortschatzvermittlung’, ‘Wortschatzlernen’, ‘Wörter lernen’, ‘Arbeit an lexikalischen Kenntnissen’, ‘lexikalisches Lernen’, ‘Vokabellernen’, ‘Vokabelvermittlung’, ‘Vokabelarbeit’“. In dieser Aufzählung ist es auffällig, dass es sich um zwei unterschiedliche Rollen handelt, nämlich erstens die Rolle der Lernenden, beim „Vokabellernen“ und zweitens die Rolle der Lehrenden, bei der Vermittlung des Wortschatzes. Stork (2003) beschreibt nach De Florio-Hansen (1994), dass der Begriff „Wortschatzarbeit“ jedoch beide Rollen miteinschließt, sowohl die der Lernenden als auch die der Lehrkräfte. Diese Arbeit konzentriert sich auf die Rolle der Lernenden und ihre angewendeten Strategien beim Erschließen von unbekannten Wörtern, deshalb wird die Vermittlung des

Wortschatzes nicht in den Mittelpunkt gesetzt. Die Rolle der Lehrkraft bei der Wortschatzerweiterung im Fremdsprachenunterricht fasst Cudzich (2012) zusammen als die Selektion des Wortschatzes, Kontrolle und Feedback der Lernenden während des Prozesses. Darüber hinaus wird beschrieben, dass es noch bedeutender ist, Lernenden zu Strategien zu verhelfen, die selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (vgl. ebd.). Gu (2003, S.1) bezeichnet Vokabellernstrategien als die Planung, Durchführung, Überwachung und Bewertung von Lernverhalten, um Wortschatz zu erwerben. Cudzich (2012) bezeichnet Vokabellernstrategien ebenfalls als Speicher- und Abrufstrategien. Durch die Verwendung dieser Bezeichnungen für Vokabellernstrategien wird die Rolle des Gehirns beim Vokabellernen deutlich.

Die Speicherstrategien werden nach Neveling (2004) empfohlen in drei Kategorien betrachtet zu werden: Elaborationsstrategien, Ordnungsstrategien und Wiederholungsstrategien. Die Abrufstrategien werden in interaktive und non-interaktive Strategien gegliedert.

Ordnungsstrategien wiederum bestehen aus hierarchischen, merkmalsorientierten, sachorientierten, syntagmatischen, phonetischen, affektiven, interlingualen (L1/L3) und aus Strategien, die die Wortfamilie betreffen (vgl. Neveling,2004, S.74). Durch den Einsatz der Strategien in dieser Kategorie wird das Eingliedern der Wörter in das vorhandene Netzwerk vereinfacht, das Speichern und das Abrufen begünstigt (vgl. Ebd.). Als Beispiele für Ordnungsstrategien nennt Neveling (2004, S.75) „Kontrastieren und Gruppieren nach Merkmalen (merkmalsorientiert), Kausalität(sachorientiert), Kontextualisieren und Neukombinieren (syntagmatisch) und Übersetzung (interlingual)“. Außerdem werden folgende Strategien ergänzt „die Ordnung von Wörtern nach Synonymen, Antonymen, Kollokativität, Wortbildungsaspekten […]“ (Meißner, 2000, S.15, zitiert nach Neveling, 2004, S.75).

Elaborationsstrategien werden benutzt, beim Speichern von „wenig sinnbehafteten“ (vgl. ebd.) Wörtern, das heißt bei Wörtern, die mehr Schwierigkeiten bereiten können. Elaborationsstrategien bieten Verbindungselemente an, die das Speichern erleichtern, diese Verbindungselemente können kinästhetisch, emotional, episodisch, kontextuell oder sensorischer Natur sein (vgl. Cudzich, 2012). Kinästhetische Strategien, wie beispielweise Rollenspiele oder Pantomime können demnach eine Verbindung zwischen motorischen

und kognitiven Leistungen schaffen, sodass das Speichern begünstigt wird (vgl. Neveling, 2004). Mit emotionalen Strategien wird eine Bindung zum Lernmoment oder Lernort gemeint, dieses kann ebenso das Speichern eines Wortes begünstigen. Neveling (2004, S.76) beschreibt episodische Strategien als „Nacherzählen, Phantasiegeschichten, Flussdiagramme, Paraphrasieren, Zusammenfassen, Notizenmachen […]“. Eine andere Kategorie, die beschrieben wird, sind die sensorischen Strategien, bei denen besonders auditive und visuelle Strategien eine Rolle spielen. Je mehr sensorische Kanäle beansprucht werden, desto einfacher gelingt das Speichern und Wiederabrufen des Wortes im Gedächtnis. Zu den auditiven Strategien können aufgezählt werden „Vokabel singen, Reime, Merkverse […]“ (Neveling, 2004, S.74), zu den visuellen Strategien zählen beispielsweise Zeichnungen, Akronyme oder Notizzettel (vgl. ebd.).

Die letzte Kategorie der Speicherstrategien ist das Wiederholen/Einprägen. Um das Behalten zu fördern, wird vorgeschlagen, sinnvolles Material anzubieten. Jede Aktivität, die Lernende vollziehen, muss demnach einen Sinn haben, der ihnen bekannt ist, da sonst das Vergessen geschehen kann. Hierfür zählt Neveling (2004) folgende Strategien auf: intensives Anschauen Wörter, lautes oder leises Vorsprechen, wiederholtes Aufschreiben und das Abfragenlassen.

Auf die zur erleichterten und festen Speicherung der Wörter folgen die Abrufstrategien. Diese Strategien können dann eingesetzt werden, wenn existierende, gelernte Elemente, die in dem Moment nicht aktiviert werden können hervorzurufen (vgl. Neveling, 2004). Hier werden explizit folgenden Strategien beschrieben: Nachfragen oder bewusstes warten durch Entziehen der Aufmerksamkeit, um später erneut abzufragen. Aus Arebi und Alishah (2020, S.25) kann entnommen werden, dass die am häufigsten von Lernenden eingesetzten Vokabellernstrategien das Wiederholen, Auswendiglernen und das Aufschreiben von Notizen zu neuen Wörtern sind. Außerdem gehen sie darauf ein, dass der Erfolg oder Misserfolg von Vokabellernstrategien von Faktoren wie Motivation, Einstellung, Alter und Geschlecht abhängt.

Nach Brown und Pay (1994, zitiert nach Fan, 2003, S.222) besteht das Vokabellernen aus fünf Phasen:

> “(a) having sources for encountering new words, (b) getting a clear image, either visual or auditory or both, of the forms of the new words, (c) learning the meaning of the words, (d) making a strong memory connection between the forms and the meanings of the words, and (e) using the words”.

Demnach beschreibt Fan (2003), dass alle Vokabellernstrategien mit diesen im Bezug stehen. Die Entdeckungsstrategien nach Schmitt (1994 zitiert nach Fan, 2003, S.222) werden unterteilt in „determination and social strategies“, wobei erstere Strategien beschreiben, die Lernenden helfen die Bedeutung von unbekannten Wörtern selbst zu entdecken, also ohne Hilfe von außen und letzteres bezeichnen Strategien, die Lernenden helfen durch Interaktion mit anderen, Bedeutungen zu erkennen. Konsolidierungsstrategien werden unterteilt in „memory, cognitive, and metacognitive strategies“. Targonska (2014, S.176) fasst Lernstrategien zum Wortschatz unter dem Begriff lexikalische Strategien zusammen. Dabei beschreibt sie, dass sich dieser Begriff auf zwei Herangehensweisen beziehen kann. Erstens kann er alle Prozesse meinen, die „mit dem Erschließen, Lernen und Behalten sowie Abruf und Anwendung von Wortschatzbeständen verbunden sind“ und zweitens kann er sich auf alle Problemlösungsvorgänge der Lernenden beziehen, die auf dem Wortschatz basieren. Eine Übersicht zu Klassifikation der lexikalischen Strategien bietet Targonska (2014) in ihrer Arbeit.

Abbildung 2.3

Ausgewählte Klassifikationen von lexikalischen Strategien

Klassifikation der direkten lexikalischen Strategien
in ausgewählten empirisch ausgerichteten deutschsprachigen Forschungsarbeiten

P. Morfeld (1998)	P. Foß/ A. Pude (2001)	Ch. Neveling (2004:71-78)
	I. Entdeckungsstrategien 1. Externe Informationen (Quellenbenutzung, Nachfragen) 2. Intern Bedeutung erschließen bzw. Form analysieren	**I. Verstehensstrategien** 1. direktes Erfassen der Bedeutung 2. Hypothesen bilden/ Inferenz
I. Wiederholen/ Einprägen **II. Elaborieren** 1. Assoziieren 2. Kontextualisieren 3. Differenzieren 4. Kontrastieren 5. Visualisieren 6. Mehrkanalig lernen **III. Strukturieren**	**II. Speicherungsstrategien** 1. **Mental Verbindung schaffen** a) Neue Wörter im Kontext einbetten b) Gruppieren **2. Nutzung von (geistigen) Bildern und Klang** a) klangorientierte Speicherung b) visuell orientierte Speicherung c) Keyword-Methode d) Semantic Mapping **3. Aktion ausführen** a) Benutzung von mechanischen Techniken b) Benutzung des Körpers **4. Analysieren und Schlussfolgern** a) intralinguale Analyse b) interlinguale Analyse c) Vermeidung von Wort-zu-Wort-Übersetzungen	**II. Speicherstrategien** **1. Ordnungsstrategien (Feld/Netz)** **2. Elaborationsstrategien** a) kinästhetisch b) emotional c) episotisch/ kontextuell d) sensorisch **3. Einpräg-/ Wieder-holungsstrategien**
	III. Zugriff 1. Gründliche Wiederholung 2. Üben	**III. Abrufstrategien**
IV. Anwenden		**IV. Produktionsstrategien**

Targonska, 2014, S.177

Demnach werden drei Kategorien der direkten Strategien unterschieden: Entdeckungs-/ Verstehensstrategien, Speicherung-/ Speicherstrategien und Zugriff/ Abrufstrategien. Die erste Gruppe beschreibt die Strategien, die Lernende anwenden, wenn sie auf unbekannte Wörter stoßen. Aus der Tabelle geht hervor, dass diese durch externe oder interne Quellen entdeckt werden können. Auf die anderen Strategiearten wurde oben bereits eingegangen, weshalb sie hier nicht noch einmal erklärt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Vokabellernstrategien Strategien sind, die angewendet werden, um Bedeutungen unbekannter Wörter zu erschließen, aber auch, um das Behalten des Wortes im Gedächtnis zu begünstigen und um bei Gebrauch das Wort nutzen, also abrufen zu können.
Vokabellernstrategien sind demnach für diese Arbeit und somit für Erschließungsstrategien von Bedeutung, da durch den vorhandenen Wortschatz in der L1 und L2 für die L3 eine Vereinfachung entstehen kann. Bereits existierende Elemente im Gedächtnis, egal in welcher Sprache, können zum Erschließen von unbekannten Wörtern einen Beitrag leisten.

2.6.5 Erschließungsstrategien für unbekannten Wortschatz

Fremdsprachenlerner/innen befinden sich oft, ob mündlich oder schriftlich, in der Situation, dass man in einem Kontext einige Wörter nicht kennt oder versteht. Dennoch gibt man die jeweilige Aufgabe nicht auf und versucht dem Unbekannten einen Sinn zu erteilen, sodass die Kommunikation gelingt oder man den Text so weit wie möglich versteht. Wobei betont wird, dass das Vokabular einer Person entscheidend für das Verstehen eines Textes ist (vgl. Daugaard et al., 2017, S.1773; Tschirner, 2017, S.98). Ülper und Kiraz (2018) machen darauf aufmerksam, dass das Lesen einfacher und automatischer geschieht, je mehr bekannte Wörter im Text enthalten sind. Je mehr unbekannte Wörter ein Text enthält, desto mehr geistige Anstrengung wird dem Prozess des Lesens beigemessen, sodass der Verstehensprozess beeinflusst werden kann.
Um diesen Prozess zu entlasten, wendet man dann ebenfalls Strategien an, ob bewusst oder unbewusst. Kulac und Walters (2016, S.487) beschreiben, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, die Bedeutung eines unbekannten Wortes zu entschlüsseln. Man kann im Wörterbuch nachschauen, eine Person um Hilfe bitten, versuchen die Bedeutung zu erschließen oder das Wort ignorieren. Jedoch machen sie darauf aufmerksam, dass das

Ignorieren zu Verständnisschwierigkeiten führen kann; dass das häufige Nachschlagen im Wörterbuch das Kurzzeitgedächtnis beeinträchtigen und den Verstehensprozess ebenfalls hemmen kann und dass das ständige Nachfragen der Lehrkraft beispielsweise als unpraktisch angesehen werden kann. Deshalb raten Kulac und Walters (2016) zum Vermitteln von Strategien zur Erschließung von unbekannten Wörtern im Fremdsprachenunterricht.

Aus Rousoulioti und Mouti (2016, S.57), kann entnommen werden, dass Schofield (1982 zitiert nach ebd.) drei Haupttypen von Strategien angewendet werden, wenn man auf unbekannte Wörter in Texten stößt

> „a. Skipping, i.e. not finding out what the word means at all; b. Guessing or, as it is known more technically these days, "inferencing"; c. Appealing to another person who may know the word or looking up the word in reference materials (e.g. dictionaries)".

Auch Ender (2007, S.45) geht auf die drei Strategien ein, die Lernende bei unbekannten Wörtern einsetzen: Ignorieren und weiterlesen, im Wörterbuch Nachschlagen und Inferieren.

Für diese Arbeit wird das Erschließen näher betrachtet. Eine Definition für Erschließungsstrategien lautet wie folgt „Erschließungsstrategien werden unmittelbar auf Texte in einer fremden Sprache angewandt, um deren Inhalt auf der Basis einer oder mehrerer bekannter verwandter Sprachen schnell und ohne viel Nachschlagen in Lexika und Grammatiken zu entschlüsseln" (Heinz und Kuße, 2015, S.17). Aus dieser Definition kann entnommen werden, dass die Kenntnis von weiteren Sprachen zum Erschließen von Wortschatz von Bedeutung ist. Dennoch scheint diese Definition unvollständig, da beispielsweise Weltwissen oder der Kontext zum Erschließen von unbekannten Wörtern einen Beitrag leisten können. Oxford (1990) betont die Bedeutung des Erschließens von unbekannten Wörtern für die Fertigkeiten Hören und Lesen. Durch „systematic guessing, without necessarily comprehending all the details" (Oxford, 1990, S.90, zitiert nach Rousoulioti und Mouti, 2016, S.59) müssen demnach Lernende nicht jedes einzelne Wort kennen und dennoch den Text als Ganzes verstehen.

Heinz und Kuße (2015) raten bei einem Text sogenannte „Vorbereitungsstrategien" anzuwenden. Diese beschreiben sie als Textsortenkenntnis, denn je nach Textsorte ändern sich Sprache und Intention des Textes und somit können Erwartungen aufgebaut werden, die das Verstehen erleichtern werden. Als zweite „Vorbereitungsstrategie" nennen sie die

Konzentration auf „Überschriften, Absätzen bzw. den Anfängen und Schlüssen von Absätzen, Hervorhebungen von thematischen Schlüsselwörtern“ (Heinz und Kuße, 2015, S.19), da diese Textstellen ausschlaggebende Informationen enthalten können, die wiederum zum Verständnis beitragen können. Als dritten Schritt beschreiben sie die Gliederung des Textes nach dem, was man bereits versteht und was noch nicht.

Nachdem diese vorbereitenden Schritte angewendet wurden, beschreiben Heinz und Kuße (2015, S.25) sieben Erschließungsstrategien, die am besten auch in dieser Reihenfolge angewendet werden sollen: 1. „Bekanntes erkennen a) Erkennen von internationalem Wortschatz b) Erkennen von panslawischem Wortschatz“. Da es in ihrer Arbeit um slawische Sprachen geht, wird hier unter „b“ der panslawische Wortschatz angegeben, dieser kann aber durch alle weiteren bekannten Sprachen ersetzt werden. Für die Türkei kommen hier beispielweise neben der Muttersprache Türkisch die Sprachen Englisch, Französisch, Arabisch in Frage, da sie an Schulen angeboten werden, aber auch Kurdisch, da viele kurdische Muttersprachler in der Türkei leben. Heinz und Kuße (2015) unterstreichen, dass diese Strategie meist unbewusst angewendet wird, dass sie aber effektiver wird, wenn sie bewusst und konsequent genutzt wird. Das bewusste Wahrnehmen von Personennamen, Orten oder Organisationen sollen ebenfalls berücksichtigt werden. Diese Strategie betont die Bedeutung der Tertiärsprachendidaktik.

Die zweite von sieben Erschließungsstrategien ist „Ermitteln weiterer bekannter Wörter durch graphische oder lautliche Entsprechungen“ (Heinz und Kuße, 2015, S.25). Da die deutsche und beispielsweise die englische Sprache verwandte Sprachen sind und somit viele Entsprechungen in Form haben, können diese Eigenschaften genutzt werden, um Wortbedeutungen zu erschließen.

Als nächste Strategie wird „Ermitteln von bekannten Wortteilen“ (Heinz und Kuße, 2015, S.25) genannt. Vor allem für die deutsche Sprache kann diese Strategie von Bedeutung sein, da Hauptwörter aus zusammengesetzten Wortteilen entstehen können. Diese Strategie scheint also vielversprechend, wenn sie den Lernenden bekannt ist.

Die vierte Strategie wird „Füllen von Lücken aus dem Kontext oder dem Weltwissen“ (Heinz und Kuße, 2015, S.25) genannt. Für ein Lückenfüllen durch Kontextwissen sollte der jeweilige Satz bereits größtenteils verstanden sein, da sonst der Kontext fehlen wird. Mit Weltwissen können durch beispielsweise Wissen über Namen oder berühmte Marken Erschließungen getätigt werden, sodass der Rahmen eingeengt wird.

Die fünfte Strategie nach Heinz und Kuße (2015, S. 25) lautet „Ermitteln der Grundform unbekannter Wörter“. Diese Erschließungsstrategie wird besonders dann als bedeutend beschrieben, wenn unbekannte Wörter im Wörterbuch nachgeschlagen werden muss, da sie hier nur in der Grundform angegeben werden. Lernende sollen also in der Lage sein, flektierte Wörter als solche zu erkennen und ihre Grundform zu kennen.

Die sechste Strategie ist „Nachschlagen der unbekannten Wörter“ und als siebte schlagen Heinz und Kuße (2015, S.25) zur Sicherung vor „Überprüfen von Bedeutungen am Kontext (semantische Kohärenz sichern)“, sodass man sichergehen kann, ob die Bedeutungsfindung zum Text passt. Heinz und Kuße (2015) beschreiben, dass ihr Modell dem „sieben Siebe Modell für romanische Sprachen“ verwandt ist. Dieses Modell soll ebenfalls in der hauptsächlichen Arbeit betrachtet werden. Es ist nicht außer Acht zu lassen, dass das beschriebene Modell von Heinz und Kuße (2015) für slawische Sprachen entwickelt wurde, dennoch enthält er erste Einstiegshilfen zum Thema Erschließungsstrategien, die im Weiteren detaillierter betrachtet werden sollen.

Wang (2011) beschreibt, dass Erschließung ein kognitiver Prozess ist, bei dem Unbekanntem, durch bekannte Elemente oder Kontexte, ein Sinn erteilt wird. Aus Haastrup (1991, S.40) kann entnommen werden, was genau die bekannten Elemente sein können. Diese werden beschrieben als “all available linguistic cues incombinations with the learner's general knowledge of the world, his/her awareness of context and his/her relevant linguistic knowledge”. Für das Erschließen unbekannter Wörter spielen also neben sprachlichem Wissen auch das Weltwissen und das Kontextwissen eine große Rolle. Wobei das sprachliche Wissen ein sehr detailliertes und bewusstes Sprachwissen darstellt, das über Wortschatz hinausgeht. Roskams (1998) betont, dass viele dieser Prozesse zum Erkennen eines Wortes meist unbewusst ablaufen und deshalb Lernende häufig nicht in der Lage sind, diese zu beschreiben. Sie sind also mit Vorsicht zu betrachten.

Eine weitere Definition für Erschließungsstrategien stellt Oxford (1990) auf „using a variety of linguistic and nonlinguistic clues to guess the meanings of all the words when the learner does not know them” (Oxford, 1990, S.47, zitiert nach Akpınar, 2013, S.1). Auch hieraus kann das Zusammenwirken von sprachlichen und außersprachlichen Elementen entnommen werden.

Demnach kann zusammengefasst werden, dass Lernende beim Erschließen von unbekanntem Wortschatz von interlingualen, intralingualen und kontextuelle, auch extralingual genannt, Elementen Gebrauch machen (Haastrup, 1991; Oxford 1990, zitiert nach Akpınar 2013; Paribakht, und Wesche ,1999).

Haastrup (1991) unterscheidet die kontextuelle Quelle in zwei Unterkategorien: Situationskontext und Weltwissen, wobei sie beschreibt, dass je mehr Co-Text vorhanden ist, desto sicherer die Erschließung ablaufen wird. In ihrer Arbeit beschreibt sie, dass von Leser auf geringerem Niveau erwartet wird, eher den unmittelbaren Co-Text zu nutzen, welches der eigene Satz des unbekannten Wortes ist und dass Leser auf höheren Niveaus eher den weiteren Co-Text bzw. Den ganzen Text zur Hilfe nehmen werden. Hierbei sind Textkohäsion und Textkohärenz miteinzubeziehen, welche für die Autoren als Fähigkeiten von Lesern auf hohem Niveau beschrieben werden (vgl. Haastrup, 1991, S. 47). Als intralinguale Quelle wird die jeweilige Zielsprache beschrieben. Das bedeutet für Deutschlernende, dass sie ihr vorhandenes Wissen über die deutsche Sprache einsetzen, um eine Vermutung aufstellen zu können. Interlinguale Hinweise dagegen sind Hinweise aus allen anderen zur Verfügung stehenden Sprachen (vgl. Haastrup, 1991, S.92-100). Diese beiden Unterscheidungen in Wissensquellen und der obigen Gruppen werden den Hauptbestandteil der in dieser Forschung genutzten Instrumente zur Datensammlung darstellen, die von Kienberger (2020) erstellt wurden. Carell (1983, zitiert nach Soria, 2001, S.79) unterscheidet drei Formen von Schemata, nach denen unbekannte Wörter erschlossen werden können: „linguistic (language knowledge), content (knowledge of topic), and formal (background knowledge of the rhetorical structures of different types of texts)“. De Bot, Paribakht und Wesche (1997) unterscheiden folgende Wissensquellen für die Erschließung von unbekannten Wörtern „sentence level grammar; word morphology; punctuation; world knowledge; discourse and text; homonymy; word associations; cognates“. Nassaji (2003, S.655) kategorisiert fünf Arten von Wissensquellen: „grammatical knowledge, morphological knowledge, knowledge of L1, world knowledge, and discourse knowledge “. In dieser Kategorie bezieht sich grammatikalisches Wissen auf die Verwendung syntaktischer Kategorien oder grammatischer Funktionen wie Relativsatz, Verben oder Adjektive. Morphologisches Wissen sich auf interne Hinweise im Wort wie Präfixe und Suffixe. Wissen aus der Muttersprache bezieht sich auf Assoziationen aus der Muttersprache. Mit Weltwissen sind Informationen gemeint, die bereits bestehen und mit

dem Thema in Verbindung gebracht werden können. Während Diskurswissen die Verwendung von Wissen über Beziehungen zwischen oder innerhalb von Sätzen und die Verbindungswörter zwischen Wörtern oder Sätzen umfasst.

Hufeisen (2019, S.3) schlägt außerdem vor, die Geschichte der deutschen und anderer germanischer und indoeuropäischer Sprachen sowie der Gesetzmäßigkeiten des Sprachwandels zu kennen, um neuen Wortschatz zu erschließen. Als Beispiel nennt sie

> „Pfalz, Palast, Palais sind wiederholte Entlehnungen aus dem Lateinischen und Französischen, die allerdings zu verschiedenen Zeiten entlehnt wurden und daher nur bestimmte Lautentwicklungen in den deutschen Sprachstufen mitgemacht haben. Viele deutsche Wörter kann man mit diesem Sprachwandelwissen auf Ähnlichkeiten in der L2 Englisch oder der L2 Französisch oder anderer Vorfremdsprachen hin analysieren und sich oft erschließen".

Schmitt (1994 zitiert nach Fan, 2003, S.222) beschreibt Erschließungsstrategien als „determination strategies" und definiert diese als Strategien, die angewendet werden, wenn einem Wort zum ersten Mal begegnet wird. Schmitt (1997, zitiert nach Rousoulioti, und Mouti, 2016, S.58) führt aus, das Lernende zwei Möglichkeiten haben, die Bedeutung eines unbekannten Wortes herauszufinden, entweder müssen sie Sprachkenntnisse, kontextuelle Hinweise oder andere Referenzen nutzen oder eine Person fragen, die die Antwort kennt. Die erste Option wird als Determinationsstrategie bezeichnet, während die zweite Option als soziale Strategie betitelt wird. Die Determinationsstrategien listet Schmitt (1977) folgendermaßen auf:

Abbildung 2.4

Determinationsstrategien und soziale Strategien

Strategies for the Discovery of a New Word's Meaning (Discovery Strategies)
DET[4] Analyze part of speech
DET Analyze affixes and roots
DET Check for L1 cognate
DET Analyze any available pictures or gestures
DET Guess from textual context
DET Bilingual dictionary
DET Monolingual dictionary
DET Word lists
DET Flash cards
SOC[5] Ask teacher for an L1 translation
SOC Ask teacher for paraphrase or synonym of new word
SOC Ask teacher for a sentence including the new word
SOC Ask classmates for meaning

4 Determination Strategy
5 Social Strategy

Schmitt, 1997, nach Rousoulioti und Mouti, 2016

Kienberger (2020) betont in ihrer Arbeit, dass je nach Lernkontext und je nach den Lernenden unterschiedliche Ergebnisse bezüglich der Erschließungsstrategien und ihrem Erfolg festgestellt werden, dennoch können Aussagen über erfolgreichen Strategieeinsatz getroffen werden. Dies bedeutet, dass die erfolgreichen Schlussfolgerungen von der Nutzung verschiedener Wissensquellen abhängen, einschließlich Grammatik, Morphologie, Phonologie, Weltwissen, Satzzeichen, Wortassoziationen und Kognaten. Die Studie von De Bot et al. (1997) fand heraus, dass die Verwendung nur einer Wissensquelle nicht ausreichend ist. Erfolgreiche Schlussfolgerungen hängen eher von der effektiven Verbindung verschiedener Wissensquellen mit Strategien ab. Weitere Faktoren, die zu einer erfolgreichen lexikalischen Schlussfolgerung beitragen können, sind Kontextfaktoren, Studierendenfaktoren und Textfaktoren. Als konkrete Variablen, die den Erfolg des Erschließens unbekannter Wörter stellt Kienberger (2020, S.112) folgende zusammen „Vorwissen der Lernenden, u.a. Welt- und Fachwissen, Sprachkenntnisse; Kompetenz in der Zielsprache; strategische Kompetenz; subjektive Theorien zu Sprachen und Sprachenlernen; Lernkontext, z.B. Zweitspracherwerbssituation vs. Fremdsprachenunterricht; länderspezifische Lernkulturen, und konkrete Aufgabenstellung, dabei insbesondere Zielsetzung

und verwendetes Material“. Zu den Faktoren über die Studierenden selbst zählt Kienberger (vgl. ebd.) Alter, Motivation, Lernstil oder Herkunft (Lernkultur) auf. Unter textspezifischen Faktoren, die den Erfolg beim Erschließen von unbekannten Wörtern beeinflussen werden, beispielsweise Komplexität des Textes, wie viele unbekannte Wörter er enthält und wie nützlich die Hinweise darin sind, genannt. Auch Surkamp et al. (2017) raten zum Aufbau von Strategien zum Erschließen und des potenziellen Wortschatzes, besonders beim Tertiärsprachenunterricht, da diese als hilfreich für das autonome Lernen betrachtet werden.

Auf die bisherigen Forschungen zum Thema Strategieeinsatz zum Erschließen von unbekannten Wörtern soll im nächsten Kapitel eingegangen werden.

2.7 Arbeiten zu Lernstrategien Angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei

Der Strategieeinsatz von Fremdsprachenlernenden ist auch in der Türkei ein oft bearbeitetes Thema (Dellal- Akpınar und Günak, 2009; Genç, 2001; Sönmez Genç und Ünal, 2017). In diesem Teil der Arbeit sollen Arbeiten zu diesem Thema vorgestellt werden, sodass die zu erstellende Arbeit an die Ergebnisse der getätigten Arbeiten anschließen kann.

Um die Situation der deutschen Sprache in der Türkei zusammenzufassen, kann festgehalten werden, dass Deutsch in der Mittelstufe meist als zweite Fremdsprache nach Englisch angeboten wird (vgl. Auswärtiges Amt, 2020, S.26).

In Ihrer Arbeit gehen Dellal- Akpınar und Günak (2009) auf die Strategienutzung der Deutschlernenden in der Türkei in Bezug auf die Nutzung des Englischen als Unterstützung ein. Mittels eines Fragebogens ermitteln sie, ob Lernende beim Deutschlernen Gebrauch von der englischen Sprache machen. Dabei stellt sich heraus, dass Lernende sich meist beim Lernen der deutschen Sprache auf ihre Kenntnisse aus dem Englischen stützen. Vor allem, wenn es um die Grammatik und um den Wortschatz geht, nennen Lernende, dass sie ihre Kenntnisse aus dem Englischen nutzen. Es ist demnach zu erwarten, dass sich dieses Ergebnis auch in dieser Studie widerspiegelt, da es auch aufgrund der Lage, dass Deutsch in der Türkei als zweite Fremdsprache nach Englisch keine Überraschung ist.

Die Arbeit von Akıllılar und Uslu (2011) beschreibt ebenfalls die Lernstrategien angehender Deutschlehrkräfte und legt dar, dass Lernende ebenfalls ihr Wissen aus dem Englischen häufig für das Deutschlernen nutzen. Durch einen von den Forschern erstellten Fragebogen ermitteln sie die genutzten Strategien angehender Deutschlehrkräfte. Sie stellen heraus, dass kognitive Strategien von Lernenden nicht auf dem erwarteten Niveau genutzt werden. Weiterhin interessant zu beurteilen ist, dass Studierende im ersten und zweiten Lehrjahr höhere Quoten an Strategiennutzung zeigen als Studierende im dritten und im letzten Studienjahr, obwohl zu erwarten wäre, dass „erfahrenere" Lernende in dieser Hinsicht eine höhere Quote aufweisen (Sönmez Genç und Ünal, 2017). Ob sich dieses Ergebnis für die Erschließungsstrategien auch widerspiegelt, soll ebenfalls mit dieser Studie aufgezeigt werden.

Auch Kaptı (2009) geht auf die Situation des Deutschen als zweite Fremdsprache nach Englisch ein und hält fest, dass Lernende beim Erschließen der Wortbedeutung aus dem Englischen Gebrauch machen. Er unterstreicht, dass man hierbei aber auch auf sogenannte „falsche Freunde" stoßen kann und dass es die Aufgabe der Lehrkräfte ist, die Lernenden darauf vorzubereiten. Diese besondere Situation der Tertiärsprachendidaktik für das Deutsche in der Türkei soll im jeweiligen Kapitel erläutert werden.

Eine andere Studie zu den Lernstrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei von Oflaz (2008) legt im Gegensatz zu Akıllılar und Uslu (2011) dar, dass Lernerinnen im Vergleich zu Lernern eine höhere Strategienutzungsquote haben. Oflaz (2008) nutzt das Inventar Oxfords (1990) zur Ermittlung der Lernstrategien von angehenden Deutschlehrkräften. Es stellt sich heraus, dass Lernende Gedächtnisstrategien und affektive Strategien am wenigsten einsetzen und soziale Strategien am häufigsten. Auch in dieser Arbeit nutzen Lernende der Vorbereitungsklasse öfter Strategien als Lernende im dritten und vierten Lehrjahr.

In ihrer Arbeit zu den Lesestrategien der angehenden Deutschlehrkräfte im ersten Lehrjahr haben Çelikkaya und Balkaya (2020) die verwendeten Strategien herausarbeitet. Durch einen qualitativen Forschungsansatz fragen sie angehende Deutschlehrkräfte im ersten Studienjahr nach den Strategien, die sie beim Lesen eines Textes auf Deutsch einsetzen. Hierbei unterteilen sie die Lesestrategien in „vor, während und nach dem Lesen" ein. Bedeutend für diese Arbeit ist hierbei, dass Lernende angeben, dass sie vor dem Lesen die Strategie „unbekannte Wörter aus dem Wörterbuch nachschauen" am häufigsten

nutzen. Dieses Ergebnis unterstreicht die Relevanz zur Arbeit mit Erschließungsstrategien, da das Nachschauen als der erste und häufigste Schritt in dieser Arbeit genannt wird.

Zu den Strategien zur Schreibfähigkeit beschreiben Korkmazer und Aslan (2018), dass Lernende mit dem Text in einer Prüfungssituation auf sich alleine gestellt sind und hierbei Unterstützung aus dem Englischen und dem Türkischen suchen. Obwohl es hierbei um eine produktive Handlung wie das Schreiben geht, beschreiben Lernende, dass sie in der Prüfung mehr Fehler machen als im Unterricht, da sie während der Prüfung nicht in Wörterbüchern nachschauen oder andere Personen nachfragen können. Diese Situation kann auch für das Lesen angenommen werden, da auch hier während der Prüfung keine Hilfsmittel zur Verfügung stehen, demnach ist die Vermittlung von Erschließungsstrategien umso signifikanter damit Lernende, wenn sie auf sich alleine gestellt sind, wissen, welche Strategien sie nutzen können.

Die Arbeit von Çelik und Köksal (2017) untersucht ebenfalls den Lernstrategiengebrauch der DaF-Studierenden und stellt fest, dass die Probanden über keine genügenden Kompetenzen und keine genügende Bewusstheit diesbezüglich vorweisen. Es zeigt sich beispielweise, dass Lernende eine Strategie für eine Kompetenzentwicklung einsetzen, die nicht für die jeweilige Kompetenz als nicht angemessen beschrieben wird.

Sönmez Genç und Ünal (2017) untersuchen in ihrer Arbeit den Effekt des Lesestrategietrainings an angehende Deutschlehrkräfte. Es stellt sich heraus, dass die Nutzung der Lesestrategien sich nach dem Training quantitativ sowie qualitativ gesteigert hat. Das bedeutet konkret, dass Lernende häufiger und adäquater Lesestrategien nutzten, nach dem sie explizit daraufhin trainiert werden. Aus diesem Grund empfehlen sie, dass die explizite Vermittlung der Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht ihren Platz einnehmen sollte, auch Fort- und Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte werden hier befürwortet.

Eine Übersicht der Arbeiten zur Strategieforschung im DaF-Unterricht in der Türkei legt dar, dass Lernstrategien und Lesestrategien untersucht werden, jedoch wurden keine Forschungen bezüglich der Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte oder Deutschlernender in der Türkei vorgefunden. In diesem Bereich gibt es Arbeiten zur englischen Sprache, auf die im Folgenden eingegangen werden soll, um die Erschließungsstrategien türkischer Fremdsprachenlernender kennenzulernen. Lernende scheinen noch wenige und inadäquate Lernstrategien zu nutzen, ob sich dieses Ergebnis für die vorliegende Arbeit bestätigen oder falsifizieren wird, ist ein Anliegen dieser Untersuchung. Die

Arbeiten in diesem Gebiet legen dar, dass angehende Deutschlehrkräfte beim Lernen der deutschen Sprache von kognitiven Lernstrategien, an erster Stelle dem Nachschauen im Wörterbuch und Kenntnisse aus dem Englischen nutzen Gebrauch machen.

2.7.1 Arbeiten zu Erschließungsstrategien im Fremdsprachenunterricht in der Türkei

Akpınar (2013) untersucht in ihrer Arbeit die Beziehung des wahrgenommenen und tatsächlichen Strategiegebrauchs zur Erschließung von unbekannten Wörtern türkischer Englischlernender. Hierbei stellt sie heraus, dass Englischlernende manchmal ein englisch-türkisches Wörterbuch zur Hilfe nehmen, wenn sie auf unbekannte Wörter stoßen. 20% der Teilnehmenden sagt aus, dass sie immer ein solches Wörterbuch nutzen und auch die Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen gehört in dieser Studie zu den am häufigsten genutzten Strategien der Englischlernenden: 70% schauen manchmal nach dem Kontext und 30% geben an, dies immer zu tun. Auch das Wort selbst wurde als Quelle für das Erschließen genannt, 60% geben an, dieses manchmal zu nutzen und 30% meinen, es immer zur Hilfe zu nehmen. Bei der Untersuchung der Beziehung zwischen wahrgenommenem und tatsächlichem Gebrauch von Strategien überrascht es die Forscherin, dass sich die Aussagen der Lernenden von ihrem tatsächlichen Gebrauch unterscheiden. Während Lernende angeben, dass sie meistens „Weltwissen“ als kontextuelle Wissensquelle nutzen, zeigt der tatsächliche Gebrauch durch Think-Aloud-Protokolle, dass sie intralinguale Hinweise, wie grammatische Hinweise oder das Wort selbst untersuchen, um Informationen zu erhalten.

İstifçi (2009) untersuchte ebenfalls die Erschließungsstrategien der Englischlernenden. Es stellte sich heraus, dass Lernende auf dem Niveau „intermediate“ erfolgreichere Erschließungsstrategien nutzten als Lernende auf dem Niveau „low-intermediate“. Sie beobachtete, dass Lernende auf niedrigerem Niveau aufhörten, den Text zu lesen und sich auf die unbekannten Wörter konzentrierten, während Lernende des höheren Niveaus versuchten, trotz unbekannter Wörter den Text als Ganzes zu verstehen, indem sie „discourse, world, grammatical knowledge and word association knowledge“ (İstifci, 2009, S.106) nutzten, um Erschließungen zu tätigen. Daraus schließt İstifçi, dass erfahrenere Lernende eher dazu bereit sind, Risikos einzugehen, da das Erschließen von unbekannten Wörtern nach Rubin (1975, nach İstifci, 2009) als Risikobereitschaft angenommen wird, weil hierbei eine Entscheidung getroffen wird, die ungewiss ist und man scheitern kann.

In ihrer Arbeit zu Lesestrategien und der Inferenzfähigkeit von angehenden Englischlehrkräften in der Türkei stellen Cakir et al. (2016) fest, dass ein tieferes Wortschatzwissen bessere Voraussetzungen für das Inferieren darstellen als Lesestrategien im Allgemeinen. Hierbei unterstreichen die Autoren den Unterschied zwischen Wortschatztiefe und –umfang. Wortschatzumfang wird als die Anzahl der bekannten Wörter definiert und Wortschatztiefe als, die Qualität des Wissens über das Wort selbst.

In ihrer Untersuchung stellen die Autoren fest, dass Wortschatzumfang einer von vielen bestimmten Faktoren bei Inferenzen ist. Sie schlagen vor, dass die Beziehung Inferieren und Faktoren wie grammatische Kenntnisse, Lernstile, affektive Variablen wie Selbstwirksamkeit oder Angst, allgemeines Weltwissen, Überzeugungen über das Sprachenlernen usw. ebenfalls untersucht werden sollte.

Kulaç und Walters (2016) untersuchen in ihrer Arbeit die Einstellung von Englischlernenden gegenüber dem Lesen und unbekannten Wörtern während des Lesens sowie den Effekt der Vermittlung von Erschließungsstrategien auf diese Einstellung. Dabei stellt sich heraus, dass sich die negative Einstellung der Lernenden nach der expliziten Unterrichtung in Erschließungsstrategien positiv ändert. Die Autoren unterstreichen die Bedeutung der Vermittlung von Erschließungsstrategien im Fremdsprachenunterricht, da dieses vor allem die Autonomie fördert und andere hierzu alternative Methoden, wie das Nachschlagen im Wörterbuch oder das Fragen bei der Lehrkraft unpraktisch sein können (Kulaç und Walters, 2016, S.487).

Parallel zu diesem Ergebnis stellt Oflaz (2019b) fest, dass DaF-Lernende in der Türkei, online Wörterbücher gegenüber gedruckten Wörterbüchern bevorzugen, wenn es um die Bedeutungsfindung von unbekannten Wörtern geht. Dabei geben Lernende an, dass die Bedeutungen in den online Wörterbüchern jedoch mit dem Kontext des Textes nicht übereinstimmen, können. Dies deutet darauf hin, dass Erschließungsstrategien hierbei eine bessere Lösung bieten könnten. Die Ergebnisse der Arbeit von Kulaç und Walter (2016) deuten außerdem darauf hin, dass es eine positive Korrelation zwischen der Einstellung der Lernenden zum Lesen von Texten auf Englisch und den darin begegneten unbekannten Wörtern gibt.

Eine andere relevante Studie bezüglich der Erschließungsstrategien im DaF-Unterricht liefert Çelikkaya (2012). In ihrer Arbeit zu Lesestrategien geben Lernende an, dass sie am wenigsten Erschließungsstrategien nutzen, hierbei stellt sich heraus, dass drei von 178

Teilnehmenden die Strategie aus dem Kontext erschließen erwägen. Hierzu geben angehende Deutschlehrkräfte wiederum an, dass sie die Analyse von Wortform und –typ beispielweise als zu aufwendig und schwierig empfinden. Diese Studie ist als einzige Studie zu definieren, die Bezug auf Erschließungs-bzw. Determinationsstrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei nimmt.

2.7.2 Internationale Forschungen zum Thema

Mit dem Voranrücken des autonomen Lernens in der Fremdsprachenforschung und den konstruktivistischen Ansätzen geriet die Lernstrategieforschung immer weiter in den Fokus als Forschungsinteresse (Bimmel, 2010, S.842). Somit wird seit Mitte des 20. Jahrhunderts weltweit Forschung bezüglich dieses Themas betrieben. In diesem Teil der Arbeit soll der internationale Forschungsstand dargelegt werden.

Viele Studien unterstreichen die Bedeutung der Erschließungsstrategien, wenn es darum geht unbekannten Wörtern in Texten einen Sinn zu erteilen. Diese Untersuchungen, belegen, dass Lernende Erschließungsstrategien hierbei häufig nutzen (Amirian und Heshmatifar, 2013; Asgari und Mustapha, 2011; DeBot, Paribakht und Wesche, 1997; Harley und Hart, 2000). In seiner Studie vergleicht Wang (2011) die angewandten Strategien chinesischer und philippinischer Studierender bei unbekannten Wörtern während des Lesens. Er geht den Fragen nach, ob und welche Strategien genutzt werden, ob und welche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen besteht und ob Erschließungsstrategien zur Erweiterung des Wortschatzes führen. Wang (2011) stellt fest, dass beide Gruppen Erschließungsstrategien nutzen und dass chinesische Lernende mehr lexikalische Hinweise nutzen als philippinische Lernende. Auffällig ist, dass chinesische Lernende bezüglich Erschließungsstrategien bewusst unterrichtet werden (vgl. Wang, 2011, S.308). Als weiteres Ergebnis hält Wang (2011, S.308) fest, dass sowohl Lernende aus China als auch aus den Philippinen Hinweise zu Assoziation oder Kollokationen nutzen, dass sie den unmittelbaren Satz, oder außertextliche Hinweise zur Hilfe nehmen und syntaktisches Wissen anwenden, wenn sie unbekannte Wörter erschließen müssen. Es ist anzugeben, dass diese Ergebnisse mit den Ergebnissen der Studie von Paribakht und Wesche (1999) übereinstimmen. Ob der wahrgenommene Einsatz von Erschließungsstrategien türkischer Deutschlernenden ähnliche Ergebnisse darlegt, ist ein Interesse dieser Arbeit.

Ein weiteres Ergebnis aus dieser Studie ist es, dass Lernende annehmen, Wörter zu kennen, sich aber irrten. Es ist ebenfalls zu beachten, dass Lernende auch falsche Schlüsse ziehen können (vgl. Wang, 2011, S.309).

Zu Erschließungsstrategien führen Huckin und Bloch (1993) eine explorative Studie durch, in der drei Lernende mittels Think-Aloud Protokollen analysiert werden. Es stellt sich heraus, dass Lernende bei unbekanntem Wortschatz meist kontextuelle Hinweise nutzen. Nach Wang (2011) deckt sich dieses Ergebnis mit der Studie von Chen (1993), die herausarbeitete, dass Teilnehmende der Studie meist Hinweise aus dem Text selbst nutzen, um unbekannte Wörter zu erschließen. Auch zum tatsächlichen Gebrauch von Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern führten DeBot, Paribakht und Wesche (1997) eine introspektive Studie mit 10 fortgeschrittenen Englischlernenden durch. Das Ergebnis dieser Arbeit legt dar, dass die Teilnehmenden die Hälfte der als unbekannt angenommenen Wörter ignorierten oder vom Satz, der Morphologie und Zeichensetzung Gebrauch machten.

Wang (2011) geht darauf ein, dass der zu bearbeitende Text ausreichende Hinweise zur Erschließung erhalten sollte, ansonsten werden insbesondere schwächere Leser/innen Schwierigkeiten bei der Erschließung von unbekannten Wörtern haben. In solchen Fällen können ebenfalls falsche Erschließungen entstehen. Demnach sollte ein Text Lernende unterstützen, indem er für unbekannte Worte ausreichend Kontext zur Verfügung stellt, Lernende ihr Vor- und Weltwissen miteinbringen können. Auch Wang(2011) schließt aus den Ergebnissen seiner Studie, dass Lehrkräfte auf Erschließungsstrategien eingehen sollten, da diese die am meisten verwendeten Strategien von Studierenden sind.

In Hulstjins (1992, zitiert nach İstifçi, 2009) Arbeit wurde festgestellt, dass Lernende Vokabel besser behalten, wenn sie er erschließen müssen, als wenn die Bedeutung ihnen vorgegeben wird. Auch in dieser Arbeit kommt heraus, dass falsche Erschließungen gemacht werden, wenn zu wenige Hinweise im Kontext enthalten sind. Es wird festgehalten, dass Lernende bezüglich Erschließungsstrategien geschult werden sollten.

In einer anderen Studie untersuchen Paribakht und Wesche (1999) die Strategien der Lernenden bei neuen Wörtern im Leseprozess und erarbeiten, dass die Teilnehmenden hauptsächlich grammatikalisches Wissen auf Satzebene für Erschließungen verwendeten und auch manchmal mit Wortmorphologie, Interpunktion und Weltwissen anwendeten. In

dieser Studie wird der Grund für die Unterschiede in den Wissensquellen als die individuellen Sprachlernerfahrungen und die Bekanntheit des Textthemas.

In der Arbeit von Rousoulioti und Mouti (2016) mit Lernenden von griechisch als zweite Fremdsprache wurde untersucht, welche Vokabelstrategien eingesetzt wurden. Hier wurden die Teilnehmenden mit einem Fragebogen zu ihren Strategien befragt. Als eines der wichtigsten Ergebnisse der Studie beschreiben die Autoren, dass Lernende angaben, dass sie unbekannte Wörter in einem Text versuchen, aus dem Kontext zu erschließen. Ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit ist es, dass Weltwissen und syntaktisch- morphologisches Wissen für die Erschließung von Wörtern genutzt wurde. Diese Studie geht ebenfalls von den wahrgenommenen Strategien der Lernenden aus.

Vorerst kann festgehalten werden, dass Erschließungsstrategien von Fremdsprachenlernenden eingesetzt werden, wenn auf unbekannte Wörter in Texten gestoßen wird. Hierbei spielen Weltwissen und Kontextwissen besondere Rollen. Bimmel (2010, S.843) beschreibt außerdem, dass der Strategieeinsatz von Lernenden abhängig sei von individuellen Faktoren wie „z. B. Motivation, Lernstil, Stufe des Spracherwerbs“. Aus Nassajis (2006, S.387) Arbeit geht außerdem hervor, dass

> „ (a) those who had stronger depth of vocabulary knowledge used certain strategies more frequently than those who had weaker depth of vocabulary knowledge; (b) the stronger students made more effective use of certain types of lexical inferencing strategies than their weaker counterparts; and (c) depth of vocabulary knowledge made a significant contribution to inferential success over and above the contribution made by the learner’s degree of strategy use”.

Demnach besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wortschatz der Lernenden und ihrem Strategiegebrauch. Lernende mit tieferem Wortschatz nutzen Strategien erfolgreicher und effektiver. Neben dem Wissen über die Strategien spielt demnach das Sprachwissen der Lernenden eine besondere Rolle beim Erschließen unbekannter Wörter.

In ihrer Arbeit mit Englischlernenden im Iran untersuchen Amirian und Heshmatifar die Strategien der Lernenden für Vokabellernen. Dabei stellt sich heraus, dass die am häufigsten angewandte Strategie der Lernenden die Determinationsstratregien sind, darauf folgen kognitive Gedächtnis- (MEM), metakognitive (MET) und soziale Strategien. Sie unterstreichen hierbei, dass insbesondere das Raten aus dem Kontext und das Nachschlagen im Wörterbuch die beliebtesten Strategien der Lernenden sind. Dass Lernende kaum soziale Strategien nutzen, verbinden die Autoren damit, dass die iranische Lernumgebung

und –kultur Diskussionen oder Gruppenarbeiten im Klassenzimmer wenig zulässt und dass ein von der Lehrkraft dominierter Unterricht abgehalten wird.

In einer anderen Studie zu Vokabellernstrategien stellt Saengpakdeejit (2014) unter thailändischen Studierenden der englischen Sprache fest, dass Vokabellernstrategien hauptsächlich angewendet werden, um 1) die Bedeutung unbekannter Wörter zu entdecken und 2) die neu gelernten Wörter im Langzeitgedächtnis zu behalten und sie bei Bedarf abzurufen. Demnach spiegelt sich die Bedeutung der Erschließungsstrategien in dieser Arbeit wider. Weiter stellt Saengpakdeejit (2014) fest, dass thailändische Lernende zur Bedeutungsentdeckung von unbekannten Wörtern vor allem Determinationsstrategien, soziale Strategien und das Nachschlagen im Wörterbuch nutzen. Hierbei sticht wiederum das Raten aus dem Kontext hervor.

Targonska (2014) untersucht in ihrer Arbeit die Ursachen für unzureichende lexikalische Kompetenz von polnischen Germanistikstudierenden. Hiermit verbunden analysiert sie die Strategienutzungsgewohnheiten der Studierenden. Es stellt sich heraus, dass der Großteil der Teilnehmenden bei unbekannten Wörtern das Nachschlagen im Wörterbuch bevorzugt. Dieses Ergebnis bewertet die Autorin als unzureichend und als nicht zufriedenstellend. Sie vertritt die Meinung, dass Germanistikstudierende vorerst die Bedeutung aus dem Kontext erschließen und anschließend dieses im Wörterbuch vergleichen sollten, da hierdurch das fremdsprachliche Wissen aktiviert wird und eine detaillierte, kognitive Beschäftigung mit dem Wort erreicht wird. In Bezug auf die Erschließung aus dem Kontext wird festgestellt, dass dieses von mehr als der Hälfte der Teilnehmenden genutzt wird und bei erfolglosem Erschließen Lehrkraft oder Wörterbuch genutzt werden. Hierbei schildert die Autorin ihre Erwartung bezüglich Germanistikstudierenden nämlich, dass vor der Konsultierung einer Lehrkraft oder eines Wörterbuchs die Bedeutungserschließung mit weiteren, beispielsweise intralingualen Erschließungsstrategien gearbeitet wird. Als nächsten Schritt bei der Bedeutungserschließung schlägt sie vor, eine sprachliche Analyse vorzunehmen beispielsweise durch den Einsatz von Wissen über Wortbildungsregeln. Hierbei stellt sie fest, dass diese Art von Vorgehen den Lernenden nicht bekannt oder als Strategie nicht bewusst ist, denn „nur fast ein Viertel der Befragten gibt an, die unbekannten LE (7,4% machen das sehr oft und 16,2% oft) zu analysieren“ und „über die Hälfte der Befragten scheint diese Strategie nicht zu nutzen (23% machen das selten und 35,2% nie)“. Dieses scheint besonders für Studierende der deutschsprachigen Fächer ein

großer Verlust zu sein. Weiter stellt sich heraus, dass Wortart und –form häufiger als Wortbildung als Hinweis genutzt werden „über 40% der Befragten analysieren zwar die Wortart (20% tun das sehr oft und 21,2% oft), aber 15,7% machen das selten und 17,1% nicht“, dennoch auch hier scheinen ein Drittel der Studierenden diese Strategien nicht zu nutzen.

Asgari und Mustapha (2011) untersuchten die Vokabellernstrategien von angehenden, malaysischen Englischlehrkräften. Hierbei kommen sie zum Ergebnis, dass Lernenden die genannten Vokabellernstrategien nicht bekannt sind und eine mittlere bis geringe Nutzung dieser der Fall ist. Auch malaysische Studierende geben an, dass sie am häufigsten das Raten aus dem Kontext und das Nachschlagen im Wörterbuch nutzen. Die Autoren machen, darauf aufmerksam, dass Vokabeln im Fremdsprachenunterricht nicht explizit gelehrt werden und dieses durch Ergebnisse, wie die in ihrer Arbeit, betont werden sollte. Auch in dieser Untersuchung wird festgestellt, dass Lernende nicht über Vokabelstrategien bewusst sind.

Die Arbeit von Harley und Hart (2000) wird mit Lernenden der französischen Sprache durchgeführt. Sie untersuchen, was Lernende der Sekundarstufe unternehmen, wenn sie auf unbekannte Wörter stoßen. Dabei wurde herausarbeitet, dass Lernende mit besseren Noten höhere Nutzung der Strategien Raten aus dem Kontext, das Versuchen ein ähnliches englisches Wort zu identifizieren und Ausgehen aus dem Wort selbst, angeben, als Lernende mit weniger guten Noten. Dieses unterstützt die Ergebnisse vorheriger Untersuchungen, dass erfolgreichere Lernende mehr Strategien nutzen als weniger erfolgreichere Lernende.

Zum Einfluss des Sprachwissens der Lernenden stellt Kienberger (2020, S.109) folgendes zusammen

> „Wie unzureichende fremdsprachliche Kenntnisse verbunden mit ungünstigem Strategieneinsatz zu Misserfolg bei Worterschließung und Textverstehen führen, zeigen u.a. die Studien von Laufer und Sim (1985), Grenfell und Harris (1999) und Jacquin (2010): Lernende gehen von bekannten und vermeintlich verständlichen Wörtern im Text aus, um Hypothesen zu dessen Inhalt zu bilden. Dabei wird oft eine ähnliche Bedeutung ähnlicher Wortformen, sei es in Ziel- oder anderen Sprachen, angenommen, wenn andere Ressourcen fehlen. Verständnislücken, z.B. nicht erschließbare Wörter, werden von weniger kompetenten Lernenden ignoriert, und Textteile, die in Widerspruch zu den gebildeten Hypothesen stehen, uminterpretiert, was schließlich zu fehlgeleitetem Textverstehen führen kann“.

Kienberger (2020, S.178) führte eine Arbeit zu den wahrgenommenen Erschließungsstrategien spanischer Deutschlernender durch. Hierbei geben Lernende an, dass sie am häufigsten Wörterbücher oder andere Quellen, den Kontext und vorhandene Kenntnisse im Deutschen nutzen, wenn sie auf unbekannte Wörter in Texten stoßen. Aus den detaillierten Angaben zu Einzelstrategien der Lernenden geht hervor, dass das Weltwissen, der Vergleich mit Englisch und Nutzen von orthographischen Kenntnissen ebenfalls am häufigsten genutzt wird (vgl. Kienberger, 2020, S.183). Ein anderer interessanter Aspekt für den DaF-Unterricht in Kienbergers Arbeit ist die Art und Weise, wie Lernende Strategien kennengelernt haben. Hierzu geben Lernende an, dass sie Erschließungsstrategien am häufigsten aus ihrem aktuellen Deutschkurs kennengelernt haben. Dieser Angabe folgen die selbständige Aneignung und die Aneignung durch den Englischunterricht (vgl. Kienberger, 2020, S.190). Die Antwort auf diese Frage für angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei wird ein weiterer Punkt dieser Arbeit sein, sodass dadurch Maßnahmen für die Strategievermittlung ergriffen werden können. Weiterhin stellt Kienberger (2020, S.192) fest, dass Lernende angeben, dass Strategien im Unterricht unbewusst, also ohne ausdrückliche Hinweise der Lehrkräfte erarbeitet wurden. Dieser Angabe folgt jedoch die Information, dass Strategien im Unterricht durch „Tipps der Lehrperson zur selbständigen Aneignung“ (Kienberger, 2020, S.192) angeeignet wurden. Demnach kann hieraus geschlossen werden, dass im Fremdsprachenunterricht keine Einheit über die Vermittlung der Strategien besteht. Es hängt womöglich vom Wissen oder Interesse gegenüber Lernstrategien der jeweiligen Lehrperson und/oder auch dem eingesetzten Lehrbuch und seinen Empfehlungen ab.

Ein weiteres interessantes Ergebnis aus Kienbergers (2020) Studie mit spanischen Deutschlernenden ist, dass intralinguale Hinweise beim Erschließen von unbekannten Wörtern auf höherem Niveau genutzt wird als bei anderen Studien. Diesen Unterschied erklärt die Autorin damit, dass in ihrer Studie „nicht nur Studienanfänger/innen“ (Kienberger, 2020, S.221) teilgenommen haben, sondern demnach erfahrenere Lernende. Dieses Ergebnis wäre demnach auch in dieser Studie zu erwarten, da sowohl Studienanfänger als auch erfahrenere Studierende teilnehmen werden. Als weiteren Grund für die größeren Unterschiede in der Nutzung von intralingualen Hinweisen in Kienbergers Studie und anderen Studien nennt die Autorin, dass die meisten Forschungen für die englische Sprache getätigt wurden und schließt daraus, dass für die deutsche Sprache „die Analyse von

Wortteilen (noch) nützlicher erscheint als für das Englische“ (vgl. ebd.). Auch dieses Ergebnis wird für die türkischen Lernenden, mit dieser Studie, zum Vergleich gezogen werden können, da in der Türkei für das Englische ähnliche Studien getätigt wurden.

Als weiteres relevantes Ergebnis aus der spanischen Studie lässt sich festhalten, dass Lernende eher auf Englischkenntnisse zurückgreifen als auf ihre Muttersprache, Spanisch. Da das Deutsche eher Gemeinsamkeiten mit dem Englischen aufweist als mit dem Spanischen (vgl. Kienberger, 2020, S. 221). Dieses Ergebnis ist auch für türkische Lernende zu erwarten. Da Türkisch weniger Verknüpfungspunkte mit dem Deutschen aufweist als das Englische mit dem Deutschen.

Für die sozialen Strategien wie Lehrperson oder Kamerad/innen fragen Antworten spanische Deutschlernende mit einer kleinen Mehrheit damit, dass sie es bevorzugen, Lehrende zu befragen. Dieses bewertet die Autorin damit, dass die spanische Lernkultur „geeigneter“ ist, um sich bei Problemen mit unbekannten Wörtern an Lehrkräfte zu wenden (vgl. ebd.). Wie sich dieser Aspekt in der Türkei widerspiegeln wird, soll ebenfalls in dieser Studie herausarbeitet werden.

3 METHODIK

In diesem Teil der Arbeit werden Untersuchungsdesign, Grundgesamtheit und Stichprobe, Datenerhebungsinstrument und Datenanalyse beschrieben.

3.1 Untersuchungsdesign

Zur Untersuchung der Strategien zur Erschließung von unbekannten Wörtern in Texten für angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei soll von der quantitativen Methode Gebrauch gemacht werden. In der gegenwärtigen Literatur werden unterschiedliche Forschungsmethoden zur Untersuchung des Strategieeinsatzes von Lernenden dargeboten (vgl. Çelikkaya und Balkaya, 2020; Lompscher, 1994; Spörer und Brunstein, 2006; Wuttke, 2000). Von besonderer Bedeutung hierbei sind mündliche und schriftliche Befragungen der Lernenden. Häufig werden auch Lerntagebücher bevorzugt (vgl. Kienberger, 2020, S.125). Standardisierte schriftliche Befragungen ermöglichen die Erhebung von Daten aus einer großen Anzahl von Teilnehmenden. Die häufigste Art Der Befragung ist hierbei die Form von geschlossenen Fragen mit Antwortskalen im Likert- Format (vgl. ebd.). Hierbei können Art und Frequenz des Strategieeinsatzes ermittelt werden. Kienberger (2020, S.125) erklärt hierzu,

> " […], dass dieser Ansatz für die vorliegende Studie als adäquat angesehen wird, da die Daten von Lernenden verschiedener Universitäten erfasst werden sollten und Fragen nach Mustern im individuellen Strategieeinsatz, sowie den damit in Verbindung stehenden Faktoren. Die Anwendung statistischer Methoden nahelegen, sofern die Erkenntnisse über die Darstellung von Einzelfallanalysen hinausgehen".

Da diese Arbeit in Anlehnung an den von Kienberger erstellten Fragebogen erstellt wird, wird hier ebenfalls diese Methode benutzt.

Es soll eine größere Anzahl an Studierenden mittels eines schriftlichen Fragebogens befragt und die erhaltenen Daten zu numerischen Werten umgewandelt werden. „Bei der quantitativen empirischen Sozialforschung geht es darum, Phänomene in Form von Modellen, Zusammenhängen und insbesondere zahlenmäßigen Ausprägungen auf möglichst objektivierte Weise zu beschreiben, grundlegende Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge zu entdecken und überprüfbar zu machen" (Hug und Poscheschnik, 2014, S.111). Ein weiteres Ziel quantitativer Forschung wird folgendermaßen beschrieben „In der quantitativen Forschung geht es darum, empirische Sachverhalte als Zahlen darzustellen und diese mittels mathematischer bzw. statistischer Methoden zu verarbeiten. Im Mittelpunkt

des Interesses stehen dabei quantitative Angaben wie Mittelwerte, Verteilungen, Prozentränge, Wahrscheinlichkeiten, Zusammenhangsmaße“ (Hug und Poscheschnik, 2014, S.87). Tutar und Erdem (2020) beschreiben die quantitative Methode als eine Methode, die sich der Beobachtung und Experimenten als Datenerhebungsmethode bedient. Gürbüz und Şahin (2017) betonen, dass die am weitesten verbreitete Erhebungsmethode in den Sozialwissenschaften die Befragungen sind. Karasar (2005) beschreibt die Befragungsmethode als eine Forschungsmethode zur Beschreibung einer vergangenen oder noch vorhandenen Situation. In dieser Arbeit wird eine schriftliche Befragung mittels des Fragebogens zum wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien unter DaF-Lernenden (FES-U) durchgeführt. Hug und Poscheschnik (2014, S.121) beschreiben die Befragung als “planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei der eine, i. d. R. aber eine größere Anzahl an Personen (wie in der quantitativen Forschung üblich) durch eine Reihe gezielter Fragen zu mündlichen oder schriftlichen Informationen veranlasst werden”. Sie bemerken außerdem, dass es sich bei den Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer um “erlebte oder erinnerte Erlebnisse, Meinungen oder Bewertungen” handelt (vgl. ebd.). Für diese Untersuchung wurde ebenfalls die Methode der Befragung als geeignet angesehen, da eine große Anzahl von Studierenden an verschiedenen Universitäten der Türkei befragt und die Antworten in statistische Werte umgewandelt werden sollen, sodass ein repräsentatives Bild entstehen kann.

3.2 Ethikerklärung

Die Datenerhebung der Arbeit wurde gemäß der Genehmigung der Ethikkommission „Sosyal ve Beseri Bilimler Bilimsel Arstirma ve Yayin Etigi Kurulu“ der Anadolu Universität durchgeführt. Diese Genehmigung wurde am 30.05.2023 mit der Kennziffer 523223 erteilt.

3.3 Grundgesamtheit und Stichprobe

Die Grundgesamtheit dieser Arbeit besteht aus den Studierenden der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei. Diese wurde aus der offiziellen Webseite des türkischen Hochschulrats entnommen (vgl. http-1). Die Grundgesamtheit der Studie beträgt demnach n=3866. An den Abteilungen wurde jedoch erklärt, dass diese Zahl nicht die aktiven Studierenden wiedergibt, sondern alle im Fach eingeschriebenen Studierenden. Diese Zahl enthält demnach auch Studierende, die das Studium aufgegeben haben. Die

Stichprobe der Arbeit besteht aus Studierenden der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung aus sieben staatlichen Universitäten. An zwei der Universitäten wurde die Pilotstudie durchgeführt, die restlichen Universitäten wurden für die Hauptstudie aufgesucht. Studierende aller vier Jahrgänge wurden in die Studie miteinbezogen. Wieder aus der Statistik des Hochschulrats konnte entnommen werden, dass hier insgesamt 1325 Studierende eingeschrieben sind, doch nach Kontakt mit den jeweiligen Abteilungen wurde herausgefunden, dass ein Großteil der eingeschriebenen Studierenden keine aktiven Studierenden ist. Demnach spiegelt die Zahl des Hochschulrates nicht die aktuellen Studierenden wider. Es wurde versucht alle Studierenden der Abteilungen in die Studie miteinzubeziehen, jedoch wurden schließlich 201 Antworten zur Analyse der Pilotstudie und 458 Antworten zur Analyse der Hauptstudie herangezogen. Bei der Erstellung der Stichprobe wurden die Teilnehmenden über das Forschungsthema informiert und die Stichprobengruppe besteht aus freiwilligen Teilnehmenden.

Die zur Untersuchung herangezogenen Universitäten wurden aus Gründen der Erreichbarkeit auserwählt, um eine angemessene Anzahl an Teilnehmenden zu finden.

Im Folgenden werden Charakteristika der Teilnehmenden der Pilotstudie angegeben.

Tabelle 3.1

Charakteristika der Teilnehmenden der Pilotstudie

Kategorie	**Information**	**f**	**%**
Universität	Anadolu Universität	110	54,7
	Haci Bektas Veli Univ. Nevsehir	91	45,3
Lehrjahr			
	1. Lehrjahr	50	24,9
	2. Lehrjahr	76	37,8
	3. Lehrjahr	27	13,4
	4. Lehrjahr	48	23,9
Angegebenes Deutschniveau			
	A1	0	0
	A2	33	16,4
	B1	123	61,2
	B2	36	17,9
	C1	9	4,5
Geschlecht			

Tabelle 3.1 (Fortsetzung) *Charakteristika der Teilnehmenden der Pilotstudie*

	Weiblich	**145**	**72,1**
	Männlich	56	27,9
Zweisprachigkeit			
	Ja	69	34,3
	Nein	132	65,7
Muttersprache			
	Aserbaidschanisch	1	0,5
	Kurdisch	1	0,5
	Russisch	1	0,5
	Türkisch	198	98,5
Zweitsprache			
	Deutsch	4	2,0
	Englisch	59	29,4
	Kurdisch	1	0,5
	Türkisch	3	1,5
	Keine	132	66,7

3.4 Erhebungsinstrumente

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Wahrnehmung der Studierenden in den Abteilungen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei zum Strategieeinsatz bei unbekannten Wörtern beim Leseverstehen festzustellen. Hierzu werden die Daten der Forschung anhand des „Fragebogens zum wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten FES-U“, das von Dr. Martina Kienberger (2020), im Rahmen ihrer Dissertationsarbeit erstellt wurde, gesammelt.

Der Fragebogen wurde in deutscher und spanischer Sprache zur Verfügung gestellt und wurde ins Türkische für Deutschlernende in der Türkei übersetzt, da die Erstsprache der Teilnehmenden der Befragung größtenteils Türkisch ist und es zum besseren Verständnis vorgeschlagen wird (vgl. Daase et al., 2014). Der FES-U wird von einem Fragebogen zu persönlichen Informationen die Forscherin ergänzt.

Der Fragebogen zu den persönlichen Informationen enthält Fragen zum Geschlecht, zu der Universität und zu den Fremdsprachenkenntnissen.

Der Fragebogen besteht aus vier Hauptteilen. Diese sind: (A) Erschließungsstrategien für unbekannte deutsche Wörter, (B) Erwerb von Erschließungsstrategien, (C) Einstellung zu

Erschließungsstrategien-Metakognition und (D) persönliche Angaben/Situation. Die Teile A2-, A3- und C im Fragebogen wurden nach dem 5-Punkte-Likert-System erstellt. Die Auswahloptionen sind (1) Trifft nie oder fast nie auf mich zu/ Das mache ich nie oder fast nie, (2) Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu/ Das mache ich für gewöhnlich nicht, (3) Trifft manchmal auf mich zu/ Das mache ich manchmal, (4) Trifft meistens auf mich zu/ Das mache ich häufig und (5) Trifft immer oder fast immer auf mich zu/ Das mache ich immer oder fast immer. Der Fragebogen beginnt mit einem Informationsblatt für die Teilnehmenden. Hierbei wird über Anleitungen, Ziel und Dauer informiert. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die Auswertung anonym durchgeführt wird.

Teil A gliedert sich in 3 Teile: A1, A2 und A3. Der Teil A1 des Fragebogens enthält offene Fragen und einen Text, die zur „mentalen Aktivierung entsprechender Situationen mit dem Ziel der Unterstützung des Gedächtnisses der Befragten" (Kienberger, 2020, S.130) dienen sollen. Es wird also darauf abgezielt, die Lernenden auf ihr Verhalten aufmerksam zu machen, bevor sie den eigentlichen Fragebogen ausfüllen werden. Der Text, der den Lernenden bereitgestellt werden soll, soll ein authentischer Text sein, den Grund für diese Entscheidung erklärt die Forscherin folgendermaßen „Strategien für das Erschließen von Wortschatz in authentischen Texten werden als für die Lernerautonomie wesentlicher eingestuft als die Auseinandersetzung mit didaktischen Texten, für welche allerdings in der Regel dieselben Strategien genutzt werden können" (Kienberger, 2020. S.132). Außerdem beschreibt sie ihren ausgewählten Text als geeignet, da er folgende Merkmale besitzt:

> „Es handelt sich um einen authentischen Text, der die entsprechenden strukturellen und visuell begleitenden Elemente journalistischer Textsorten enthält. Er Stellt damit ein typisches Beispiel für Texte dar, denen Lernende in realen schriftlichen Rezeptionssituationen im deutschsprachigen Raum begegnen. Der Text enthält sowohl einfach zu verstehendes Wortmaterial wie Internationalismen, die auf niedrigstem Sprachniveau erschlossen werden können, als auch wenig frequente lexikalische Einheiten bis hin zu Neologismen, die auch weit fortgeschrittenen Lernenden Anlass zum Einsatz verschiedener Erschließungsstrategien geben können. Der Großteil, der in der für diese Arbeit entwickelten Taxonomie enthaltenen Erschließungsstrategien kann in diesen Text angewendet werden, er bietet also vielfältige Anknüpfungspunkte für Strategieneinsatz und sollte die Lernenden nicht auf einen bestimmten Bereich von Strategien beschränken" (Kienberger, 2020, S. 131).

Durch die Beschäftigung mit dem Text und den dazugehörigen Aufgaben sollen eine Aktivierung und eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Strategieeinsatz erreicht werden. Hier können Lernende ihre Gedanken frei notieren, da ihnen ein Feld hierfür vorgegeben wird. Um eine zu lange Beschäftigung mit diesem Teil der Arbeit zu verhindern, wurde von Kienberger ein Hinweis hinzugefügt, der darauf hindeutet, nach maximal 10 Minuten mit dem Fragebogen weiterzumachen.

Dem Teil A1 zur Einführung in das Thema folgt der Teil A2. Dieser Teil enthält Items zu „übergeordneten Kategorien" (Kienberger, 2020, S.134), die allgemeiner formuliert sind als die im Teil A3 formulierten detaillierteren Einzelstrategien. Die im Teil A2 formulierten Items entsprechen den in den gängigen Studien zu Erschließungsstrategien enthaltenen Einteilung der Strategien in „intra-, inter- und extralinguale Hinweise" (Kienberger, 2020, S.135), sodass ein Vergleich mit diesen Studien erstellt werden kann. Im Folgenden werden die Bezüge der Items zur Taxonomie der Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020) vorgestellt.

Tabelle 3.2

Bezug der Items in Teil A2 des FES-U zur Taxonomie der kognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020, S.134f.)

Strategiekonstrukt der Taxonomie	**Item**
1.1.1. Intralinguale Hinweise	3
1.1.2. Interlinguale Hinweise	1
1.1.2.1. Erstsprache (n)= L1 Kognate	
Zusammenfassend: 1.1.2.2. Weitere Fremdsprachen und 1.1.2.3. Internationale Fremdwörter/ Internationalismen	2
1.2. Auf Satz- und Textebene= Kontext bzw. Kotext	4
2.1. Nachschlagewerke, bes. Wörterbuch	7
2.2. Personen	
2.2.1. Lehrkraft	5
2.2.2. Andere Kursteilnehmer/innen	6

Teil A3 des Fragebogens, der den Hauptteil ausmacht, enthält detaillierte Einzelstrategien zur Erschließung unbekannter Wörter in Texten, ohne externe Hilfen, wie beispielsweise das Wörterbuch oder eine Lehrkraft. Aus der Arbeit Kienbergers (2020, S.106) kann zur Kategorisierung der Einzelstrategien entnommen werden, dass diese "der Logik von

Rampillon (1996), Löschmann (1993), Neuner et al. (2009)" folgt. Hierbei spielen sogenannte Wissensquellen eine Rolle, die sowohl im Text selbst als auch bei Lernenden bereitstehen. Sie müssen also beidseitig verfügbar sein, sodass sie genutzt werden können. Als Beispiel nennt Kienberger (vgl. ebd.), dass Wortbildungsregeln im Deutschen bestehen, jedoch muss das Wissen darüber auch bei Lernenden vorhanden sein. Weiter wird darauf aufmerksam gemacht, dass "nur ein Teil des deutschen Wortschatzes […] mit Hilfe von Transfer aus anderen Sprachen" (Kienberger, 2020, S.106) erschlossen werden kann. Desweiteren betont Kienberger (2020, S.106), dass die Abgrenzung der einzelnen Strategien voneinander, in einigen Fällen, schwierig fällt. Beispielsweise kann es manchmal eine Herausforderung sein zu bestimmen, ob man ein Wort als Kognat oder Internationalismus kategorisieren soll. Auch kann es manchmal schwierig sein die Kategorien Weltwissen und Textkohärenz voneinander zu unterscheiden (vgl. ebd.).

Tabelle 3.3

Bezug der Items in Teil A3 des FES-U zur Taxonomie der kognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020, S.135f.)

Strategiekonstrukt der Taxonomie	**Item**
1.1. Auf Wortebene	
1.1.1. Intralinguale Hinweise	
1.1.1.1. Wortbildungsregeln	6
1.1.1.2. Flexionsmorphologie	8
1.1.1.3. Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter	7
1.1.1.4. Etymologische Hinweise	5
1.1.1.5. Orthographische Hinweise	9
1.1.2. Interlinguale Hinweise-Transfer	
1.1.2.1. Erstsprache= L1-Kognate	1
1.1.2.1.1. Akustische Ähnlichkeit/ Klang	4
1.1.2.1.2. Graphische Ähnlichkeit/ Schriftbild	1
1.1.2.1.3. Systematische Lautentsprechungen	5
1.1.2.3. Internationale Fremdwörter/Internationalismen	-
1.2. Auf Satz- und Textebene= Kontext bzw. Kotext	
1.2.1. Engerer Kontext= Satz oder Teilsatz	

Tabelle 3.3 (Fortsetzung) *Bezug der Items in Teil A3 des FES-U zur Taxonomie der kognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020, S.135f.)*

1.2.1.1. Satzstellung	**10**
1.2.1.2. Syntaktische Beziehungen	11
1.2.1.3. Semantische Beziehungen	12
1.2.1.4. Orthographie	9
1.2.2. Weiterer Kontext= mehrere Sätze, Text	
1.2.2.1. Paradigmatische Beziehungen	13
1.2.2.2. Erklärungshilfen im Text	15
1.2.2.3. Textkohärenz	16
1.2.2.4. Regularitäten und Mittel der Textkohäsion (formale Kohärenz)	14
1.2.2.5. Textsorte	17
1.2.2.6. Thematisches (fachspezifisches) Wissen	18
1.2.2.7. Kulturspezifisches, landeskundliches Wissen	19
1.2.2.8. Weltwissen, gesunder Menschenverstand (common sense)	20
1.2.3. Außersprachlicher Kontext	
1.2.3.1. Visuelle Textgestalt, Layout	21
1.2.3.2. Visualisierungen, Bilder, Piktogramme	22
1.2.3.3. Zahlen und Symbole	23
1.2.3.4. Kommunikationssituation	24
1.2.3.5. Hyperlinks	25
1.2.3.6. Auditive Informationen	-
1.2.3.7. Audiovisuelle Informationen	22

In der folgenden Tabelle werden die metakognitiven Strategien des Fragebogens angegeben:

Tabelle 3.4

Bezug der Items in Teil A3 des FES-U zur Taxonomie der metakognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020, S.137)

Strategiekonstrukt der Taxonomie.	Item
1.Verschiedene Hinweise nutzen, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern	28,29,26
2.Reihenfolge des Einsatzes von Einzelstrategien festlegen (Indirekt erhoben)	28,29
3.1 Bei misslungenem Erschließungsversuch, unbekannte Wörter zunächst übergehen, um später einen neuen Versuch zu unternehmen.	30
3.2 Bei misslungenem Erschließungsversuch bewusste Suche nach alternativen Erschließungsstrategien	31
4.Erschließungsstrategien situationsabhängig einsetzen, zum Beispiel nach Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte	27

Teil B des Fragebogens beabsichtigt die Erfassung der Quellen der wahrgenommenen Strategien der Lernenden, also woher sie denken, die Strategie angeeignet zu haben. Hierbei wurden Teilnehmende darauf aufmerksam gemacht, dass sie mehrere Antwortmöglichkeiten auswählen können. Um vorzubeugen, dass keine Situation außer Acht gelassen wurde, wurde die Option “andere” hinzugefügt (vgl. Kienberger, 2020, S.138f.). Die Fragen 3 und 4 in Teil B in der Originalfassung nach Kienberger wurden in diese Arbeit nicht miteinbezogen, da diese das Ziel hatten zu erfassen, ob der Fragebogen selbst dazu dient, dass Teilnehmende neue Strategien erwerben. Dies zu erfassen ist kein Ziel dieser Arbeit.

Mit Teil C soll herausarbeitet werden, wie Lernende über Strategien denken und welches Bewusstsein vorherrscht. Dieses wird mit einer 5-stufigen Likert Skala gemessen. Aus folgender Tabelle kann entnommen werden, welche Items sich auf welche der Strategien beziehen.

Tabelle 3.5

Bezug der Items in Teil C des FES-U zur Taxonomie der metakognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020, S.141)

Strategiekonstrukt der Taxonomie	Item
1. Den Einsatz von Erschließungsstrategien evaluieren	
1.1. Erfolg des Einsatzes von Erschließungsstrategien im Deutschen bewerten	1
1.2. Transfer und Erschließungsstrategien im Deutschen auf andere Sprachen durchführen	-
2. Über die Bedeutung von Erschließungsstrategien reflektieren.	

Tabelle 3.5 (Fortsetzung) *Bezug der Items in Teil C des FES-U zur Taxonomie der metakognitiven Erschließungsstrategien nach Kienberger (2020, S.141)*

2.1. Bedeutung m Deutschunterricht.	**2**
2.2. Bedeutung außerhalb des Unterrichts.	3
2.3. Bedeutung für den Wortschatzerwerb	4
2.4. Bedeutung für das Leseverstehen.	5
3. Über das Lernen von Erschließungsstrategien reflektieren.	
3.1. Erlernbarkeit, Art der Aneignung.	6, 7
3.2. Transfer aus anderen Sprachen.	-
3.3. Persönliches Interesse/ Motivation	-

In Teil D werden demographische und lernerspezifische Angaben gefordert, die als Variable den Einsatz von Erschließungsstrategien beeinflussen könnten. Diese sind: Universität, Studienjahr, Sprachkenntnisse, Alter und Geschlecht. Da die Untersuchung sich in dieser Arbeit ausschließlich auf Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache bezieht, wurde nach dem Studienfach nicht explizit nachgefragt.

Kienberger (2020, S. 128) gibt an, dass der Fragebogen „in Anlehnung an bereits existierende Befragungsinstrumente (u.a. SILL nach Oxford1990 in der Übersetzung von Garcia Herrero/Jimenez Vivas 2015, MSLQ nach Pintrich et al. 1991, FEFL nach Mißler 1999, Learning Strategies Questionnaire nach Purpura 1999, und die Fragebögen der Studien von Gu/ Johnson 1996 und Quian 2004)“ erstellt wurde. Weiterhin soll erwähnt werden, dass der Fragebogen FES-U sich auf die Fertigkeit Lesen beschränkt, da für verschiedene Fertigkeiten unterschiedliche Strategien eingesetzt werden können, die sich mit den Strategien für das Lesen zwar auch überschneiden können, jedoch auch unterscheiden (vgl. Kienberger, 2020, S.122).

Schließlich bestehen zwei Versionen des Fragebogens. Eine online- und eine offline- Version. Für diese Arbeit wurde bei der Datenerhebung die offline- Version bevorzugt. Auf die Gründe hierzu wird im folgenden Teil eingegangen.

3.4.1 Übersetzung des Fragebogens ins Türkische und Pilotierung

Die Übersetzung des Fragebogens ins Türkische wurde nach der TRAPD- Methode nach Harkness (2003, zitiert nach Dorer, 2014) gemacht. Danach besteht der Prozess der Übersetzung eines Fragebogens aus mehreren Schritten. Das „T“ steht für „Translation“, wobei empfohlen wird, dass zwei voneinander unabhängige Übersetzungen durchgeführt werden sollen, bei der „zumindest eine(r) der Übersetzer/innen ein ausgebildeter und/oder

professioneller Übersetzer ist oder zumindest ein sprachwissenschaftliches Studium absolviert hat“ (Dorer, 2014, S.8). Das „R“ beschreibt den „Review-Prozess“, in der beide Übersetzungen „unter Moderation eines ‚Reviewers‘ diskutiert werden und für jedes Fragebogen-Item möglichst bereits eine Lösung erarbeitet wird” (vgl. ebd.). Mit der „Adjudication“ werden noch bestehende Probleme mit einem Experten für Umfragen gelöst. Dabei heißt es „Die Personen, die für die Funktionen des ‚Reviewer‘ sowie des ‚Adjudicator‘ ausgewählt werden, sollten über einschlägige Kenntnisse in Sozialwissenschaften und/oder der Umfragemethodik verfügen“ (Dorer, 2014, S.8). Auf diese Phase folgt der „Pretest“, in der die übersetzten Items mit einer kleinen Stichprobengruppe auf Verständlichkeit getestet werden. Die letzte Phase ist die Dokumentation, wo alle Schritte der Entstehung festgehalten werden.

Nun sollen die einzelnen Schritte beschrieben werden, die für die Übersetzung und Pilotierung des Fragebogens durchgeführt wurden. Für die Phase “T”, also Übersetzung wurde die deutsche Version des Fragebogens FES-U nach Kienberger (2020) mit zwei bilingualen Experten der Universität Haci Bektas Veli Nevsehir geteilt. Einer dieser Experten ist ein professioneller Übersetzer und der andere eine Hochschullehrkraft in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung mit Muttersprache Türkisch und Deutsch. Die voneinander unabhängigen Übersetzungen wurden im Anschluss im “Review-Prozess” vorgenommen und jedes einzelne Item wurde auf Verständlichkeit und Äquivalenz überprüft. Sodass man sich am Ende für eines der Übersetzungen oder eine Mischung von beiden entschied. Hierbei wurde besonders darauf geachtet, einen Mittelweg in Bezug auf linguistische Begriffe, zu finden, um Missverständnisse oder gar ein Nicht-Verstehen vorzubeugen. Beim Review-Prozess wurden keine schwerwiegenden Unterschiede bezüglich der Übersetzungen festgestellt. Deshalb ging es lediglich um die Überarbeitung der Formulierungen, des besseren Verständnisses wegen. Im Nachhinein wurde eine Lehrperson der Abteilung für türkische Sprache und Literatur um Unterstützung zu gebeten, den ins Türkische übersetzten Fragebogen zu kontrollieren. Hierbei wurden besonders die Formulierungen für die Skalierung der Likert-Skala für Studierende mit türkischer Muttersprache angepasst. Auch wurden Veränderungen in der Satzstellung unternommen. Bei einigen Bezeichnungen wurde die “türkische” Version bevorzugt, beispielweise wurde das Wort “analysieren” von den Übersetzern als “analiz etmek” übertragen. Dieses hat die Lehrkraft als “incelemek” korrigiert. Eine weitere Korrektur geschah im Teil der

Frage nach den Muttersprachen der Teilnehmenden, mit dem Kommentar, dass eine Person keine zwei Muttersprachen haben könne. Somit wurde dieser Satz umgeändert in "eine weitere Sprache im muttersprachlichen Niveau". Ganz besonders wurden durch den Experten für die türkische Sprache Korrekturen bezüglich der Zeichensetzung gemacht. Danach wurde die aktuelle Version des türkischen Fragebogens ins Deutsche rückübersetzt dieser Schritt dient nach Seçer (2021, S.62) einer weiteren Kontrolle der übersetzten Items. Zwei Lehrkräfte mit Muttersprache Deutsch und Türkisch aus der Abteilung für Deutschlehrerausbildung und des Zentrums für Fremdsprachen übersetzten den Fragebogen nun aus dem Türkischen ins Deutsche zurück. In der Phase wurden keine Veränderungen vorgenommen, da die Übersetzungen für äquivalent befunden wurden. In der Phase der "Adjudication" wurde vom Experten für Umfragen aus der Abteilung der Erziehungswissenschaften der Universität Haci Bektas Veli Nevsehir Empfehlungen zur stilistischen Gestaltung gegeben. Bis zur Endfassung der Übersetzung wurden mehrere inhaltliche und sprachliche Veränderungen durchgenommen. Um sprachlichen Unklarheiten und Problemen vor der Pilotierung entgegenzukommen wurden zwei Experten gebeten die jeweilige Fassung des Fragebogens zu bewerten (vgl. Seçer, 2021, S.62). Hierbei soll aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass die letzte sprachliche Kontrolle auf zwei Arten durchgeführt werden kann. Die erste Methode ist die Begutachtung durch einen Experten der jeweiligen Sprache. Die zweite ist die statistische Analyse. Hierbei sollen mindestens 30 Personen, die beide Sprachen gut beherrschen, beide Versionen des Fragebogens, jeweils mit einem Abstand von einer Woche, ausfüllen. Nach der Durchführung soll die Korrelation zwischen den Antworten errechnet werden. Hierbei sollte der Wert nicht unter .70 rauskommen. Da aber eine solche Anzahl von Personen, die beide Sprachen auf diesem Niveau beherrschen nicht zu erreichen war, wurde die erste Option durchgeführt (vgl. ebd.). Nach der Gewährleistung der sprachlichen Validierung beschreibt Seçer (2021, S.63), die Absichten einer Pilotierung. Hierbei geht es um die Reliabilität und die Validität des Fragebogens. Dabei sollen interne Konsistenz und die Trennschärfe eines Items untersucht werden (Seçer, 2021, S.63).

3.5 Durchführung der Pilotstudie

Die Pilotierung der Studie wurde im Wintersemester 2023/2024 an der Haci Bektas Veli Universität in Nevsehir und an der Anadolu Universität durchgeführt. Die Pilotstudie dient dazu zu bestimmen, ob die Strukturvalidität und die Anpassungsindizes der Items

übereinstimmen (vgl. Seçer, 2021, S.49). Seçer (2021, S.49) beschreibt außerdem, dass die Pilotierung nach den gewünschten Standards der Hauptstudie durchgeführt werden sollte. Dörnyei (2010, S.55f.) beschreit das Prinzip, das bei der Pilotierung zu beachten ist. Auch in der Arbeit Kienbergers (2020, S.153), auf der diese Arbeit beruht, wurde auf dieses Prinzip bei der Pilotierung geachtet. Demnach soll die Pilotierung an einer der eigentlichen Stichprobe ähnlichen Gruppe durchgeführt werden. Da es sich Deutschlernende handelt, wurde hierfür auch aus praktischen Gründen, die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Haci Bektas Veli Universität in Nevsehir und der Anadolu Universität in Eskişehir bestimmt. Lehrende der Abteilungen wurden persönlich angesprochen und um Unterstützung gebeten. An der Universität Haci Bektas Veli in Nevsehir konnten zur Zeit der Pilotierung insgesamt 91 Studierende im Fach Deutsch als Fremdsprache erreicht werden. Aus der Anadolu Universität nahmen 110 Studierende an der Umfrage teil. Da die Papierversion des Fragebogens bevorzugt wurde, wurden alle Teilnehmenden innerhalb der Unterrichtszeit befragt. 201 Antwortbögen wurden als für die Pilotierung für geeignet bestimmt. Diese Zahl entspricht der von Kline (1994, zitiert nach Seçer, 2021, S.49) empfohlenen Stichprobengröße. Da es sich hierbei um eine Adaptierung des Fragebogens aus dem Deutschen ins Türkische handelt wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse, mit der Absicht die von Kienberger (2020, S.173) erarbeiteten Faktoren zu überprüfen durchgeführt (Moosbrugger und Kelava, 2020, S.334).

Durch die Pilotstudie wurde festgestellt, dass die Beantwortung des Fragebogens maximal circa 20 Minuten in Anspruch nimmt. Eine weitere Überarbeitung am Fragebogen wurde bezüglich der Angabe der Antwortmöglichkeiten für notwendig gehalten, da während des Ausfüllens beispielsweise Fragen zu Mehrfachantworten gestellt wurden. Hier wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass bei einigen Fragen nur eine Antwortmöglichkeit besteht. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Pilotstudie vorgestellt.

3.5.1 Psychometrische Merkmale des Fragebogens zur Erschließung von unbekannten Wörtern im Deutschen beim Leseverstehen (FES-U)

3.5.1.1 Psychometrische Befunde zu Teil A2

Um empirische Nachweise zur Strukturvalidität des Messinstruments, das darauf abzielt, Strategien zum Erschließen unbekannter Wörter im Deutschen zu messen, zu erhalten, wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) (unweighted least squared) durchgeführt. Die standardisierten Koeffizienten der Items in Bezug auf die Struktur mit einem

Faktor, die t-Werte und Fehlervarianzen wurden in Tabelle 3.5. dargestellt, um die Ergebnisse der durchgeführten Analyse zu präsentieren.

Tabelle 3.6

CFA-Befunde zu Teil A2 des Fragebogens FES-U

	Λ[a]	T- Wert	h[b]
Erschließen durch Hilfe von Muttersprache	.021	.24	.99
Erschließen durch Hilfe von anderen Sprachen	.069	.84	.99
Erschließen durch Hilfe von Wissen über die deutsche Sprache	.22	3.01	.38
Erschließen durch Hilfe von Kontext	.22	3.30	.22
Lehrkraft um Hilfe bitten	.81	6.73	.49
Kursteilnehmer/innen um Hilfe bitten	.89	7.21	.49
Wörterbuch oder andere Quelle konsultieren	.31	4.14	.86

a Standartisierte Koeffizenten

b Fehlervarianz

Wie in Tabelle 3.6. zu sehen ist, sind die t-Werte aller Items außer Item 1 und 2 signifikant, und die Fehlervarianzen liegen unter 0,95. Es wurde nur eine Modifikation zwischen den Items 3 und 4 für die Struktur mit einem Faktor vorgenommen, und es wurde festgestellt, dass diese Modifikation einen signifikanten Beitrag zum Chi-Quadrat leistet. Die Anpassungsindizes für die Struktur mit einem Faktor sind in Tabelle 3.7. aufgeführt.

Tabelle 3.7

Anpassungsindizes des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern durch CFA Teil A2

	Anpassungsindex	Akzeptierte Werte
S-Bχ^2(sd)	28.47(13)	
S-Bχ^2/sd	2.19	≤2= ausgezeichnete Anpassung (Tabachnick und Fidell, 2001)
RMSEA	.077	≤.05= ausgezeichnete Anpassung; ≤.08= gute Anpassung (Jöreskog und Sörbom, 1993)
NNFI	.84	≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Hooper, Coughlan und Mullen, 2008).
CFI	.90	≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Brown, 2006).
SRMR	.059	≤.05= ausgezeichnete Anpassung; ≤.08= gute Anpassung (Jöreskog und Sörbom, 1993)
GFI	.98	≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Hooper, Coughlan und Mullen, 2008).
AGFI	.96	≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Hooper, Coughlan und Mullen, 2008).

Wie in Tabelle 3.7. ersichtlich ist, liegen S-Bχ2 und der Freiheitsgradverhältnis unter 2.5, RMSEA- und SRMR-Werte unter 0.80, CFI ist gleich 0.90, und GFI sowie AGFI liegen über 0.95. Es wurde festgestellt, dass nur NNFI die Akzeptanzkriterien nicht erfüllt. Daher kann allgemein gesagt werden, dass die Struktur mit einem Faktor in Bezug auf die Anpassungsindizes mäßig bestätigt wurde. Für die Struktur mit einem Faktor wurde der McDonald's Omega als interner Konsistenzkoeffizient berechnet, und es wurde festgestellt, dass der Koeffizient 0.38 beträgt. Daher kann gesagt werden, dass die Reliabilität im Kontext der internen Konsistenz relativ niedrig ist. Kienberger (2020, S.178) macht hierzu darauf aufmerksam, dass die geringe Anzahl der Items in den Teilen A2 und C nicht aussagekräftig sind, dennoch wurden die hierfür notwendigen Analysen für Teil A2 getätigt.

3.5.1.2 Psychometrische Befunde zu Teil A3

Um empirische Nachweise zur Strukturvalidität des Messinstruments zu erhalten, das darauf abzielt, Erschließungsstrategien unbekannter Wörter im Deutschen ohne Wörterbuch und ohne Hilfe zu messen, wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse (generalisierte kleinste Quadrate) durchgeführt. Die standardisierten Koeffizienten, t-Werte und Fehlervarianzen der Items im Zusammenhang mit der sechs Faktoren umfassenden Struktur sind in Tabelle 3.8. aufgeführt.

Tabelle 3.8

Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern Teil A3

	Λ[a]	t Werte	h[b]
Vergleich mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in der Muttersprache	.32	8.95	.37
Vergleich mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern im Englischen	.62	6.32	.53
Vergleich mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in anderen Sprachen	.58	11.19	.86
Wörter leise aussprechen, um Klang mit gleich oder ähnlich klingenden Wörtern zu vergleichen	.85	5.75	.57
Wissen über Lautenentsprechung zwischen Deutsch und anderen germanischen Sprachen nutzen	.96	5.51	.50
Wissen über Wortbildungsregeln des Deutschen nutzen	.60	7.19	.60
Wissen über Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter nutzen	.56	8.02	.68
Wissen über Wortbestandteile mit grammatischen Funktionen nutzen	.66	6.49	.61
Wissen über orthographische Regeln des Deutschen nutzen	.74	7.86	.58

Tabelle 3.8 *(Fortsetzung)Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern Teil A3*

Näheren Kontext zur Absicherung miteinbeziehen	**.62**	**6.39**	**.58**
Wissen über Satzstellung des Deutschen nutzen	.77	8.19	.55
Analyse des grammatischen Aufbaus des (Teil-)Satzes	.69	8.35	.65
Analyse semantischer Beziehungen	.69	8.51	.67
Beachten von lexikalischen Beziehungen	.65	8.53	.73
Weiteren Kontext zur Absicherung miteinbeziehen	.59	7.79	.62
Beachten von Mitteln der Textverbindung	.66	8.26	.67
Nutzung von logischen Zusammenhängen im Text	.78	6.75	.58
Wissen über Textsorte nutzen	.83	7.29	.53
Wissen über das im Text behandelte Thema nutzen	.61	8.34	.74
Kulturspezifisches und landeskundliches Wissen nutzen	.56	7.90	.67
Gesunden Menschenverstand und allgemein Wissen nutzen	.82	6.90	.59
Achten auf visuelle Textgestalt	.76	6.32	.61
Bilder, Grafiken, Diagramme etc. nutzen	.84	8.59	.58
Achten auf Zahlen oder andere Zeichen	.64	8.15	.75
Wissen über Kommunikationssituation nutzen	.96	4.88	.43
Hyperlinks nutzen	.70	9.33	.75
Bei misslungenem Erschließen weiterlesen und später wieder versuchen	.41	8.55	.86
Weitere Strategien überlegen	.45	9.63	.85
Verschiedene Strategien zur Absicherung nutzen	.58	8.46	.75
Je nach Situation unterschiedliche Strategien anwenden	.76	6.42	.77

a Standartisierte Koeffizenten

b Fehlervarianz

Wie in Tabelle 3.8. zu sehen ist, liegen die t-Werte aller Items unter .90, und die Fehlervarianzen sind ebenfalls unter .90. Die Anpassungsindizes für die Struktur mit sechs Faktoren ohne Modifikation sind in Tabelle 3.9. aufgeführt.

Tabelle 3.9

Anpassungsindizes des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern durch konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)- Teil A3

		Anpassungsindex	**Akzeptierte Werte**
S-Bχ^2(sd)		853.46(390)	
S-Bχ^2/sd	2.19		≤2= ausgezeichnete Anpassung (Tabachnick und Fidell, 2001)
RMSEA	.077		≤.05= ausgezeichnete Anpassung; ≤.08= gute Anpassung (Jöreskog und Sörbom, 1993)
NNFI	.90		≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Hooper, Coughlan und Mullen, 2008).
CFI	.91		≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Brown, 2006).
SRMR	.080		≤.05= ausgezeichnete Anpassung; ≤.08= gute Anpassung (Jöreskog ve Sörbom, 1993)

Tabelle 3.9 (Fortsetzung) *Anpassungsindizes des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern durch konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)- Teil A3*

GFI	**.92**	**≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Hooper, Coughlan und Mullen, 2008).**
AGFI	.93	≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Hooper, Coughlan und Mullen, 2008).

Wie in Tabelle 3.9. zu sehen ist, sind der S-Bχ2-Wert und das Verhältnis der Freiheitsgrade unter 2,5, die RMSEA- und SRMR-Werte gleich oder unter 0,80, und die NNFI-, CFI-, GFI- und AGFI-Werte über 0,90. Daher kann gesagt werden, dass die Struktur mit sechs Faktoren mäßig bestätigt ist.

Als ein weiterer Indikator für die Konstruktvalidität wurden die Korrelationswerte zwischen den Faktoren berechnet. Die erhaltenen Ergebnisse sind in Tabelle 3.10. aufgeführt.

Tabelle 3.10

Faktorübergreifende Korrelationskoeffizienten Teil A3

	Faktor 1	**Faktor 2**	**Faktor 3**	**Faktor 4**	**Faktor 5**
Faktor 2	.72				
Faktor 3	.49	.49			
Faktor 4	.77	.82	.39		
Faktor 5	.77	.59	.54	.81	
Faktor 6	.71	.63	.44	.59	.73

Wie in Tabelle 3.10. zu sehen ist, kann gesagt werden, dass die Korrelationen zwischen den Faktoren im Allgemeinen als mittel bis hoch betrachtet werden können. Für die sechs Faktoren wurde der McDonald's Omega als interner Konsistenzkoeffizient berechnet. Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse sind in Tabelle 3.11. dargestellt.

Tabelle 3.11

McDonald's Omega Interne Konsistenzkoeffizienten des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern im Deutschen Teil A3

Faktoren	**Items**	**Omega**
Faktor 1	1-5	.64
Faktor 2	6-9,14,15	.76
Faktor 3	10-13	.72
Faktor 4	16-20	.73
Faktor 5	21-24	.67
Faktor 6	26-31	.70
Ganzer Fragebogen		.89

Wie in Tabelle 3.10. zu sehen ist, wurde festgestellt, dass die internen Konsistenzkoeffizienten der Faktoren 1 und 5 nahe bei .70 liegen, während die internen Konsistenzkoeffizienten der anderen Faktoren über dem festgelegten Schwellenwert liegen. Daher kann gesagt werden, dass die Reliabilität im Kontext der internen Konsistenz für die Faktoren 1 und 5 etwas niedriger, für die anderen Faktoren akzeptabel und insgesamt hoch ist. Demnach werden die in Kienbergers (2020, S.174) Arbeit errechneten Zugehörigkeiten der Items zu den Faktoren für diese Studie übernommen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die zusammengehörenden Items unter anderen Faktorenbezeichnungen übernommen sein können, beispielsweise wurde MR3 nach Kienberger hier als Faktor 1 bezeichnet, wobei MR2 bei Kienberger (2020) in dieser Arbeit Faktor 2 ist. Faktor 1 bezeichnet in dieser Arbeit die interlingualen Hinweise, die einen Vergleich zwischen der Erstsprache und anderen Sprachen beinhalten. Faktor 2 wird als intralinguale Hinweise bezeichnet. Bei diesen Items geht es einerseits um Strategien über "Regeln der Wortbildung, Teilbedeutungen zusammengesetzter Wörter, morphosyntaktische Regularitäten und orthografische Kenntnisse" (vgl. Kienberger, 2020, S174), andererseits beinhalten diese Items auch Strategien zu "Konnektoren und Erklärungshilfen im Text" (vgl. ebd.). Faktor 3 wird als Kontextanalyse, näherer Kontext bezeichnet und beinhaltet "Strategien, die syntaktische oder semantische Beziehungen im (Teil-)Satz oder Text zur Worterschließung nutzen" (vgl. ebd.). Kienberger (2020, S.174) ergänzt hierzu, dass die Analyse dabei nicht nur das jeweilige Wort umfasst, sondern darüber hinausgeht. Faktor 4 wird als Kontextwissen, weiterer Kontext bezeichnet. Die Strategien hier erfordern die Nutzung des weiteren Kontextes wie "Wissen über die Textsorte, das behandelte Thema, kulturelles Wissen etc." (vgl. ebd.). Faktor 5 heißt außersprachlicher Kontext und beinhaltet Items, die die Nutzung von "Bilder, Grafiken, Symbole und Zahlen sowie Informationen in Bezug auf die Kommunikationssituation" (vgl. ebd.) beschreiben. Schließlich wird Faktor 6 als metakognitive Strategien bezeichnet. Die Bezeichnungen der jeweiligen Faktoren werden in Tabelle 3.12. zusammengefasst:

Tabelle 3.12

Bezeichnungen der Faktoren nach Kienberger (2020, S.174)

Faktor	Bezeichnung
Faktor 1	Interlinguale Hinweise
Faktor 2	Intralinguale Hinweise
Faktor 3	Kontextanalyse, näherer Kontext
Faktor 4	Kontextwissen, weiterer Kontext
Faktor 5	Außersprachlicher Kontext
Faktor 6	Metakognitive Strategien

3.5.1.3 Psychometrische Merkmale zum Fragebogen für die Bedeutung von Erschließungsstrategien Teil C

Um empirische Nachweise zur Strukturvalidität des Messinstruments zu erhalten, das darauf abzielt, die Bedeutung von Erschließungsstrategien zu messen, wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse (Maximum-Likelihood) durchgeführt. Die standardisierten Koeffizienten, t-Werte und Fehlervarianzen der Items im Zusammenhang mit der Struktur mit einem Faktor sind in Tabelle 3.11. aufgeführt.

Tabelle 3.13

Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) des Fragebogens für Erschließungsstrategien und ihre Bedeutung Teil C

	λ[a]	t -Wert	h[b]
Erfolgreicher Einsatz von Erschließungsstrategien	.25	3.09	.89
Erschließungsstrategien sind ein wichtiges in meinem Deutschunterricht	.43	5.86	.69
Häufige Nutzung von Erschließungsstrategien außerhalb des Unterrichts	.53	6.24	.79
Erschließungsstrategien sind nützlich zur Erweiterung des Wortschatzes	.59	9.15	.42
Erschließungsstrategien sind nützlich, um Texte besser zu verstehen	.52	10.53	38
Erschließungsstrategien sollten im Deutschunterricht behandelt werden	.30	4.20	.89
Es ist nicht notwendig Erschließungsstrategien zu lernen, da sie unbewusst angewendet werden	.29	3.23	.37

a Standartisierte Koeffizenten

b Fehlervarianz

Wie in Tabelle 3.13. zu sehen ist, liegen die t-Werte aller Items unter .90, und die Fehlervarianzen sind ebenfalls unter .90. Für die Struktur mit einem Faktor wurden Modifikationen an den Items 3 und 6 sowie 6 und 7 vorgenommen, und es wurde festgestellt, dass

diese Modifikationen einen signifikanten Beitrag zum Chi-Quadrat leisten. Die Anpassungsindizes für die Struktur mit einem Faktor sind in Tabelle 3.14. aufgeführt.

Tabelle 3.14

Anpassungsindizes des Fragebogens für Erschließungsstrategien von unbekannten Wörtern und ihrer Bedeutung (Teil C) durch konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)

	Anpassungsindex	Akzeptierte Werte
S-Bχ^2(sd)	23.62(12)	
S-Bχ^2/sd	1.96	≤2= ausgezeichnete Anpassung (Tabachnick und Fidell, 2001)
RMSEA	.070	≤.05= ausgezeichnete Anpassung; ≤.08= gute Anpassung (Jöreskog und Sörbom, 1993)
NNFI	.94	≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Hooper, Coughlan und Mullen, 2008).
CFI	.97	≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Brown, 2006).
SRMR	.048	≤.05= ausgezeichnete Anpassung; ≤.08= gute Anpassung (Jöreskog und Sörbom, 1993)
GFI	.99	≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Hooper, Coughlan und Mullen, 2008).
AGFI	.98	≥.90= gute Anpassung; ≥.95= ausgezeichnete Anpassung (Hooper, Coughlan und Mullen, 2008).

Wie in Tabelle 3.14. zu sehen ist, sind der S-Bχ2-Wert und das Verhältnis der Freiheitsgrade unter 2, die RMSEA unter 0,08, der SRMR unter 0,05, der NNFI über 0,90, der CFI, GFI und AGFI über 0,95. Daher kann allgemein gesagt werden, dass die Struktur mit einem Faktor gemäß den Anpassungsindizes bestätigt ist.

Für die Struktur mit einem Faktor wurde der McDonald's Omega als interner Konsistenzkoeffizient berechnet, und es wurde festgestellt, dass der Koeffizient 0,67 beträgt. Daher kann gesagt werden, dass die Reliabilität im Kontext der internen Konsistenz nahe an dem akzeptierten Niveau von 0,70 liegt. Auch hier soll daran erinnert werden, dass die Werte für den Teil C als "nicht aussagekräftig" (vgl. Kienberger, 2020, S.178) bewertet wurden, aufgrund der geringen Anzahl an Items.

Die psychometrischen Eigenschaften von Fragebogen A2 wurden im Allgemeinen bewertet, und es kann gesagt werden, dass die Anpassungsindizes im Allgemeinen die Kriterien als eindimensionales Muster erfüllen, wobei die Items hinsichtlich ihrer standardisierten Koeffizienten und Fehlervarianzen im Allgemeinen akzeptable Werte aufweisen, mit Ausnahme der Items 1 und 2. Diese Items wurden aus dem Instrument nicht entfernt, da dies eine Adaptierung aus einer anderen Studie darstellt und die jeweiligen Items an anderen Stichproben andere Werte aufweisen können. Andererseits wurde festgestellt,

dass die Reliabilitätskoeffizienten im Kontext der inneren Konsistenz niedrig sind. Angesichts dieser Ergebnisse wird angenommen, dass eine Überarbeitung und Verwendung des Teils A2 für zukünftige Studien von Vorteil sein wird. Jedoch soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass Teil A2 nicht den Hauptteil der Studie ausmacht und in dieser Arbeit, wie in der Arbeit Kienbergers (2020), zum Vergleich mit gegenwärtigen Studien dienen soll.

Die psychometrischen Eigenschaften von Teil A3 wurden im Allgemeinen bewertet, und es kann gesagt werden, dass die Anpassungsindizes im Allgemeinen die Kriterien als Muster mit sechs Faktoren erfüllen, wobei die Items hinsichtlich ihrer standardisierten Koeffizienten und Fehlervarianzen im Allgemeinen akzeptable Werte aufweisen. Andererseits wurde bei der Bewertung der Korrelationen zwischen den Faktoren festgestellt, dass die Korrelationskoeffizienten moderat bis relativ hoch sind. Dieses Ergebnis kann als Hinweis auf die Konstruktvalidität betrachtet werden. Schließlich wurde festgestellt, dass die Reliabilitätskoeffizienten im Kontext der inneren Konsistenz im Allgemeinen akzeptable Werte aufweisen. Angesichts dieser Ergebnisse kann gesagt werden, dass die aus dem Instrument abgeleiteten Punkte auf akzeptable Weise valide und reliabel sind.

Die psychometrischen Merkmale von Teil C wurden im Allgemeinen bewertet, und es kann gesagt werden, dass die Anpassungsindizes im Allgemeinen die Kriterien als eindimensionales Muster erfüllen, wobei die Items hinsichtlich ihrer standardisierten Koeffizienten und Fehlervarianzen im Allgemeinen akzeptable Werte aufweisen. Andererseits wurde festgestellt, dass der Reliabilitätskoeffizient im Kontext der inneren Konsistenz nahe am akzeptablen Niveau liegt. Angesichts dieser Ergebnisse kann gesagt werden, dass die aus dem Instrument abgeleiteten Punkte auf akzeptable Weise valide und reliabel sind.

3.6 Datenerhebung der Hauptstudie

Zur Ermittlung der wahrgenommenen Erschließungsstrategien bei unbekannten Wörtern beim Leseverstehen von angehenden Deutschlehrkräften in der Türkei werden die Daten anhand des Fragebogens “zum wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien unter DaF-Lernenden (an spanischen Universitäten FES-U)“ von Dr. Martina Kienberger (2020), gesammelt. Die Details zum Fragebogen wurden im Kapitel Erhebungsinstrumente angegeben. Dieser Fragebogen existiert ursprünglich in deutscher und spanischer Sprache. Da er für diese Arbeit in der Türkei, mit türkischen Muttersprachlerinnen und

Muttersprachlern zum Einsatz kommt, wird er ins Türkische übersetzt und auf diese Weise eingesetzt. Der Übersetzungsprozess wurde ebenfalls im vorherigen Kapitel beschrieben.

Der FES-U wurde von Kienberger in einer Online- und einer Offline- Version erstellt, sodass beide Versionen genutzt werden können. Kienberger (2020, S.129) beschreibt Vor- und Nachteile des Einsatzes beider Versionen. Auf diese sollen hier eingegangen werden. Die Online- Version bietet vor allem technische Vorteile, wie die Verwendung von Filterfragen, die eine schnellere Bearbeitung des Fragebogens ermöglichen und platzsparender sind. Weiter bieten Umfrageprogramme die eine vereinfachte Handhabung, was die Teilnehmenden ermutigt. Ein weiterer wichtiger Grund für eine Online-Umfrage ist die Einfachheit der statistischen Auswertung der Daten (vgl. ebd.). Hug und Poscheschnik (2014, S.124) weisen darauf hin, dass Online-Befragungen geringere Kosten verursachen, da dieselbe Vorlage für eine unbegrenzte Anzahl von Menschen zur gleichen Zeit genutzt werden kann. Als Nachteil dieser Art von Befragung nennen die Autoren, dass man nicht sicher gehen kann "ob die befragte Person auch wirklich ernsthaft und konsequent ihren Fragebogen durchgeackert hat. Vielleicht wurden die Fragen ja vielmehr unter Zeitdruck und / oder abgelenkt durch etwas anderes bearbeitet. Oder vielleicht auch nur »just for fun« und ohne womöglich auch nur einen Blick auf die Fragen geworfen zu haben. Eventuell wurde nur deshalb (und vordergründig) kooperiert, um an eine bestimmte ausgelobte Belohnung für die Teilnahme an der Befragung zu gelangen, oder um der Pflicht zur Teilnahme nachzukommen" (vgl. ebd.). Auch Kienberger (2020, S.162) weist auf einen Aspekt hin, der nicht ignoriert werden sollte "An manchen Universitäten bestehen Probleme mit der kabellosen Internetverbindung und nicht alle Lernenden scheinen über Smartphones mit stabiler Datenverbindung zu verfügen". Um diesem Problem entgegenzukommen und weitere Probleme vor Ort klären zu können, wurde für diese Studie die Offline-Version in Papierformat ausgesucht. Somit soll die maximal mögliche Anzahl von Teilnehmenden erreicht werden. Kienberger (2020, S.162) weist darauf hin, dass in der Papierversion Darstellungen, bei beispielsweise Filterantworten, verändert werden mussten. Dennoch werden beide Versionen für nutzbar erklärt.

Da es sich hierbei um eine quantitative Forschung handelt, ist es von Bedeutung eine repräsentative Stichprobe zu erreichen. Aus diesem Grund wurden die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Universitäten aus YOKATLAS (http-1), eine Plattform des

türkischen Hochschulrats, entnommen. An den fünf Universitäten sind zur Zeit der Erhebung insgesamt 1325 Studierende eingeschrieben (http-1). Hierbei handelt es sich um die Universitäten Gazi, Hacettepe, Cukurova, Necmettin Erbakan und Ondokuz Mayis Universität Samsun. Die Abteilungsleiter der ausgesuchten Abteilungen wurden kontaktiert und um Erlaubnis gebeten, den Fragebogen an allen vier Jahrgängen durchzuführen. Dabei gaben die jeweiligen Abteilungen der Universitäten an, dass die aus der Webseite des Hochschulrates entnommenen Zahlen nicht die Zahl der aktiven Studierenden wiedergeben. Ein Großteil angegebenen Studierenden wurden durch die sogenannte "academic amnesty" wieder eingeschrieben aber studieren nicht oder andere haben das Studium bereits aufgegeben, sind aber noch eingeschrieben. Zum Anfang des Wintersemesters 2023 waren alle notwendigen Erlaubnisse eingeholt, sodass die Datenerhebung im WS 2023 stattfinden konnte. Zum Ende der Datenerhebung konnten Daten von 458 Teilnehmenden zur Analyse miteinbezogen werden:

Im Folgenden werden die Eigenschaften der Teilnehmenden präsentiert:

Tabelle 3.15

Charakteristika der Teilnehmenden der Hauptstudie

Kategorie	**Information**	**f**	**%**
Universität	Cukurova Universität	99	21,3
	Gazi Universität	81	17,7
	Hacettepe Universität	56	12,2
	Necmettin Erbakan Univ. Konya	110	24
	Ondokuz Mayis Universität Samsun	112	24,5
Lehrjahr			
	1. Lehrjahr	147	32,1
	2. Lehrjahr	91	19,9
	3. Lehrjahr	103	22,5
	4. Lehrjahr	117	25,5
Angegebenes Deutschniveau			
	A1	2	0,4
	A2	85	18,6
	B1	233	50,9
	B2	80	17,5
	C1	58	12,7
Geschlecht			
	Weiblich	342	74,7
	Männlich	116	25,3

Tabelle 3.15 (Fortsetzung)*Charakteristika der Teilnehmenden der Hauptstudie*

Zweisprachigkeit			
	Ja	**170**	37,1
	Nein	288	62,9

Die Tabelle beschreibt verschiedene demographische und akademische Merkmale der Teilnehmenden der Studie. Daraus wird ersichtlich, dass die Studie an fünf verschiedenen Universitäten stattgefunden hat. Die meisten Teilnehmenden waren Studierende der Ondokuz Mayis Universität in Samsun (24,5%) und der Necmettin Erbakan Universität in Konya (24%). Darauf folgen Studierende der Cukurova Universität (21,3%), der Gazi Universität (17,7%) und der Hacettepe Universität (12,2%).

Bezüglich des Lehrjahres, in dem sich die Teilnehmenden befinden kann festgehalten werden, dass die meisten sich im ersten Lehrjahr (32,1%) befinden. Darauf folgen Studierende aus dem vierten Lehrjahr (25,5%), dem dritten Lehrjahr (22,5%) und dem zweiten Lehrjahr (19,9%).

Das angegebene Deutschniveau variiert ebenfalls. Die meisten (50,9%) haben angegeben, dass sie auf Niveau B1 sind, gefolgt von Niveau A2 (18,6%), B2 (17,5%) und sogar C1 (12,7%). 0,4% der Teilnehmenden gaben an, auf Niveau A1 zu stehen.

Weiter kann das Geschlecht der Teilnehmenden aus der Tabelle entnommen werden, hier ist eine klare Mehrheit (74,7%) der Studentinnen zu sehen, während Studenten 25,3% der Teilnehmenden ausmachen. Da es sich um eine Studie der Erschließungsstrategien handelt und dabei die Mehrsprachigkeit der Lernenden eine Rolle spielen kann, wurde auch erfasst, ob Teilnehmende sich als mehrsprachig definieren oder nicht. Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit gaben 37,1% eine weitere Sprache im muttersprachlichen Niveau zu herrschen und 62% gaben an, dass sie einsprachig sind.

Tabelle 3.16

Angegebene Zweitsprachen der Teilnehmenden

Zweitsprache	**f**	**%**
Arabisch	1	0,59
Aserbaidschanisch	3	1,76
Deutsch	74	43,53
Englisch	78	45,88

Tabelle 3.16 (Fortsetzung) *Angegebene Zweitsprachen der Teilnehmenden*

Kirgisisch	**1**	**0,59**
Kurdisch	2	1,18
Niederländisch	4	2,35
Russisch	4	2,35
Türkisch	3	1,76

Aus Tabelle 3.16 werden die angegebenen Zweitsprachen der Teilnehmenden ersichtlich. Fast die eine Hälfte der Studierenden gab an Englisch als Zweitsprache zu sprechen. Während die andere Hälfte Deutsch als Zweitsprache angegeben hat. Weitere Zweitsprachen sind: Arabisch, Aserbaidschanisch, Kirgisisch, Kurdisch, Niederländisch, Russisch und Türkisch.

3.7 Datenanalyse und Befunde der Hauptstudie

Die bei der Untersuchung gewonnenen quantitativen Daten werden mit dem Paketprogramm IBM SPSS Statistics 21 analysiert. Bei der Analyse der Daten wurde einerseits deskriptive Statistik verwendet. Hierzu wurden Häufigkeitsangaben durch Frequenztabellen, wobei Mittelwerte und Standardabweichungen ebenfalls miteinbezogen wurden. Unabhängige t-Test- und einseitige Varianzanalyse (ANOVA)-Berechnungen werden verwendet, um die Beziehungen zwischen unabhängigen Variablen zu analysieren. Bei Mehrfachvergleichen werden der Tukey-Tests und Dunnet-C- Tests, die zu Post-Hoc-Tests gehören, verwendet, um die Tendenz der Differenz zu bestimmen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenerhebung für den Teil A des Fragebogens präsentiert. Teil A1, der aus einer offenen Frage besteht und zur "metakognitiven Aktivierung" (Kienberger, 2020, S.177) dient wird dabei außer Betracht gelassen. Die Teile A2 und A3 bestehen jeweils aus einer 5-stufigen Likert-Skala. Teil A2 dient zur Erhebung von Daten zur Ermittlung Hauptkategorien zu Erschließungsstrategien bei unbekannten Wörtern und Teil A3 zur Erhebung Daten zur Ermittlung von detaillierten Einzelstrategien bei unbekannten Wörtern. In Tabelle 3.17 werden die Befunde für Forschungsfrage 1 dargestellt.

Tabelle 3.17

Frequenztabelle über die Häufigkeit der Nutzung von allgemeinen Erschließungsstrategien

	Trifft nie oder fast nie auf mich zu		**Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu**		**Trifft manchmal auf mich zu**		**Trifft meistens auf mich zu**		**Trifft immer oder fast immer auf mich zu**		**$\bar{X}$**	**s**
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*		
Ich erschließe die Bedeutung oder Funktion unbekannte deutscher Wörter mit Hilfe meiner Muttersprache.	50	10.9	90	19.7	149	32.5	104	22.7	64	14	3.09	1.19
Ich erschließe unbekannte Wörter mit Hilfe anderer Sprachen.	**31**	**6.8**	**47**	**10.3**	**124**	**27.1**	**155**	**33.8**	**100**	**21.8**	**3.54**	**1.14**
Ich nutze mein Wissen über das Deutsche, z.B. andere bekannte Wörter, Wortarten oder Kompositabildung.	5	1.1	18	3.9	85	18.6	161	35.2	188	41	4.11	.92
Ich nutze Informationen aus dem Kontext, z.B. die Position eines Wortes im Satz oder die Gestaltung des Textes.	8	1.7	20	4.4	90	19.7	149	32.5	190	41.5	4.08	.97
Ich bitte meinen Lehrer, meine Lehrerin um Hilfe.	40	8.7	91	19.9	160	34.9	95	20.7	71	15.5	3.14	1.17
Ich bitte die anderen Kursteilnehmer/innen um Hilfe.	47	10.3	82	17.9	118	25.8	119	26	91	19.9	3.27	1.26
Ich konsultiere ein Wörterbuch oder eine andere Quelle (Privatperson oder digital)	9	2	14	3.1	34	7.4	85	18.6	315	68.8	4.49	.91

Aus Tabelle 3.17 geht hervor, dass die Nutzung der Muttersprache für das Erschließen von unbekannten Wörtern im Deutschen von 10.9% der angehenden Deutschlehrkräfte nie nutzen, während 19,7% angeben dies gelegentlich nicht zu nutzen. Der größere Anteil der Teilnehmenden gibt an diese Strategie zu 32,5% manchmal und zu 22,7% meistens zu nutzen. 14% der Teilnehmenden gibt an die Muttersprache immer oder fast immer zu

nutzen. Im Vergleich zu den Teilnehmenden, die die Muttersprache seltener nutzen insgesamt fast 30%, fällt die Zahl derer, die die Muttersprache für das Erschließen von unbekannten deutschen Wörtern manchmal oder öfter nutzen größer aus, hier liegt der Anteil bei fast 70%.

Für die zweite Strategie kann aus der Tabelle entnommen werden, dass 6,8% der Teilnehmenden beim Erschließen von unbekannten Wörtern eine andere Sprache nie oder fast nie zur Hilfe ziehen. 10.3% gibt an dieses gewöhnlich nicht zu tun, während 27,1% manchmal eine andere Sprache beim Erschließen zu Rate ziehen. Die Mehrheit also 33,8% nutzt diese Strategie meistens und 21,8% gibt an dies immer tun. Im Vergleich zur Nutzung der Muttersprache fällt die Nutzung einer anderen Sprache höher aus. Mehr als 80% der Teilnehmenden gibt an diese Strategie manchmal oder öfter zu nutzen, während ungefähr 20% angibt eine andere Sprache als die Muttersprache gewöhnlich nicht oder fast nie zu nutzen. Auch kann gesagt werden, dass also etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden diese Strategie regelmäßig anwendet. Im Vergleich zur Nutzung der Muttersprache wird eine Fremdsprache also eher beim Erschließen im Deutschen bevorzugt. Der Mittelwert für diese Strategie liegt bei 3,54. Dies kann als eine im Durchschnitt eher häufigere Nutzung als manchmal, aber nicht so häufig wie meistens oder immer interpretiert werden.

Zu Strategie drei, also die Nutzung des Wissens über die deutsche Sprache beim Erschließen von unbekannten Wörtern geben 1,1% der Teilnehmenden an, dieses nie zu nutzen und 3,9% dieses gewöhnlich nicht zu nutzen. Diese Strategie wird demnach sehr häufig genutzt. 18,6% der Teilnehmenden gibt nämlich an diese Strategie manchmal zu nutzen, während 35,2% sie meistens und 41% immer oder fast immer nutzen. Der hohe Mittelwert 4.08 und die geringe Standardabweichung deuten auf eine sehr häufige Nutzung dieser Strategie hin. Fast 95% der Teilnehmenden geben an diese Strategie manchmal oder öfter zu nutzen oder etwas mehr als 75% geben an, sie meistens oder immer zu nutzen.

Für die Nutzung der Kontextinformationen geben 1,7% der Teilnehmenden an, sie nie oder fast nie zu nutzen und 4,4% nutzen diese gewöhnlich nicht. Auch hier kann demnach eine hohe Nutzung festgestellt werden. 19,7% nutzen diese Strategie manchmal, 32,5% meistens und 41,5% immer oder fast immer. Fast 74% der Teilnehmenden nutzt diese Strategie also meistens oder immer, dieses kann als häufige Nutzung interpretiert werden.

Der Mittelwert hierfür liegt bei 4,08, was auf eine häufige Nutzung dieser Strategie schließen lässt während die Standardabweichung bei 0,97 liegt, was auf eine konsistente Antwortverteilung hindeutet.

Für die Strategie “die Lehrkraft fragen” geben 8,7% dies nie zu tun, während 19,9% angeben dies gewöhnlich nicht zu tun. 34,9% geben an, manchmal die Lehrkraft zu fragen, 20,7% meistens und 15,5% tun dies immer. Der Mittelwert dabei liegt bei 3,14 und die Standardabweichung bei 1,17. Dieser Mittelwert besagt, dass Lernende diese Strategie im Durchschnitt manchmal bis meistens anwenden. Die Standardabweichung besagt, dass die Häufigkeit, mit der Lernende ihre Lehrkräfte um Hilfe bitten, variieren kann. Zusammengefasst geben fast 30% der Teilnehmenden an, Lehrkräfte selten oder gar nicht ihre Lehrkräfte um Hilfe bitten. 36% geben an dagegen an meistens oder immer Lehrkräfte zu befragen. Wieder fast 35% geben dies manchmal zu tun.

Für die Strategie Hilfe durch andere Kursteilnehmende kann festgehalten werden, dass die Verteilung der Strategie Hilfe durch Lehrkräfte ähnelt. 10,3% der Teilnehmenden geben an diese Strategie nie oder fast nie nutzen, während 17,9% sie gewöhnlich nicht nutzen. 25,8% geben an sie manchmal zu nutzen, 26% meistens und 19,9% immer oder fast immer. Der Mittelwert liegt bei 3,27 und die Standardabweichung bei 1,26. Der Mitteilwert besagt, dass Lernende diese Strategie im Durchschnitt manchmal bis meistens nutzen und dass die Häufigkeit, mit der Lernende andere Kursteilnehmende um Hilfe bitten, stark variieren kann. Einige Lernende bitten sehr häufig andere um Hilfe, während andere dies seltener tun. Fast 30% der Teilnehmenden gibt an, andere Kursteilnehmende nie gewöhnlich nie um Hilfe zu bitten, während 45% meistens oder immer Hilfe von anderen Kursteilnehmenden bevorzugt.

Zur Strategie über die Konsultation eines Wörterbuchs, kann entnommen werden, dass diese Strategie am häufigsten genutzt wird. 2% der Teilnehmenden geben an diese nie oder fast nie zu nutzen, 3,1% nutzen diese gewöhnlich nicht und 7,4% nutzen diese manchmal. 18,6% geben an diese Strategie meistens zu nutzen und 68,8% nutzen sie immer oder fast immer. Der Mittelwert von 4,49 und die Standardabweichung von 0,91 deuten auf eine im Durchschnitt sehr häufige Nutzung dieser Strategie. Fast 88% der Teilnehmenden geben an diese Strategie meistens oder immer zu nutzen, während 7% angeben sie manchmal zu nutzen.

Zusammengefasst kann aus Tabelle 3.17 entnommen werden, dass das Nachschauen im Wörterbuch und die Nutzung der Kontextinformationen, sowie die Nutzung des Wissens über die deutsche Sprache die bevorzugten Strategien ist, die angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei anwenden, wenn sie auf ein unbekanntes Wort in einem Text stoßen. Die Nutzung der Muttersprache und das Wissen aus anderen Fremdsprachen sind ebenso häufig genutzte Strategien, jedoch werden sie nicht so intensiv genutzt wie die beiden Strategien davor. Die Unterstützung durch die Lehrkraft oder durch Mitstudierende wird moderat bevorzugt. Aus Tabelle 3.18 können die Befunde für Forschungsfrage 2 entnommen werden.

Tabelle 3.18

Frequenztabelle über die Häufigkeit der Nutzung von detaillierten Erschließungsstrategien

	Trifft nie oder fast nie auf mich zu		**Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu**		**Trifft manchmal auf mich zu**		**Trifft meistens auf mich zu**		**Trifft immer oder fast immer auf mich zu**		$\bar{X}$	*s*
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%		
Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in meiner Muttersprache.	57	12.40	82	17.90	134	29.30	113	24.70	71	15.50	**3.13**	1.24
Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in Englisch (z.B. dt. Licht- engl. light)	14	3.10	34	7.40	82	17.90	168	36.70	158	34.50	3.92	1.06
Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in einer anderen Sprache. Bitte geben Sie die Sprachen an, die Sie verwenden:	110	24.00	52	11.40	89	19.40	120	26.20	86	18.80	**3.04**	1.45
Ich spreche mir unbekannte deutsche Wörter leise vor oder stelle mir ihren Klang vor, um gleich oder ähnlich klingende Wörter in meiner Muttersprache oder einer anderen Sprache zu finden. (z.B. dt. Haus- engl. house)	44	9.60	56	12.20	88	19.20	151	33.00	118	25.80	3.53	1.26
Ich nutze mein Wissen über Lautentsprechungen zwischen Deutsch und anderen (germanischen) Sprachen und/oder über die historische Entwicklung der Sprache (z.B. engl. D – dt. T: garden- Garten, day-Tag, p-f: hope- hoffen, sheep- Schaf, ship- Schiff	57	12.40	66	14.40	98	21.40	124	27.10	112	24.50	3.37	1.33
Ich nutze mein Wissen über die Wortbildungsregeln des Deutschen (z.B. Komposita, typische Endungen für bestimmte Wortarten) z.B. fahren=Verb, der Fahr=Person, die fährt (allgemein, männlich), Fahrerin= Person, die fährt (allgemein, weiblich), der Autofahrer= Auto+ Fahrer =Fahrer eines Autos.	13	2.80	23	5.00	72	15.70	158	34.50	191	41.70	**4.07**	1.01

Tabelle 3.18 (Fortsetzung) *Frequenztabelle über die Häufigkeit der Nutzung von detaillierten Erschließungsstrategien*

Ich nutze mein Wissen über die Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter, z.B. Stamm, Prä-und Suffixe oder Teile von Komposita, Um die Gesamtbedeutung zu erschließen (z.B. Mopedfahrer: Erstes Teilwort ist ein Fahrzeug, Ungenau: Präfix un- Bin heute oft "Gegenteil", genau: ungenau.	**24**	**5.20**	**51**	**11.10**	**81**	**17.70**	**137**	**29.90**	**164**	**35.80**	**3.80**	**1.19**
Ich nutze mein Wissen über Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen, z.B. Plural oder Kasusmarkierungen für Substantive, typische Endungen von Verben in verschiedenen Zeitformen/Tempora z.B. Gefahren, gelernt: Partizipien (Wortart: Verb); Schöner, reicher (Steigerungsform, Komparativ) Wortart: Adjektiv	19	4.10	52	11.40	121	26.40	132	28.80	132	28.80	3.78	2.65
Ich nutze mein Wissen über orthografische Regeln des Deutschen. Z.B. Großschreibung der Substantive, Bindestriche in zusammengesetzten Wörtern, Punkt oder Komma als Strukturierungshilfen.	21	4.60	44	9.60	97	21.20	125	27.30	170	37.10	3.83	1.16
Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort aufgrund seiner Form oder seines Klanges verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den näheren Kontext (den Satz oder Teilsatz) miteinbeziehe.	18	3.90	40	8.70	113	24.70	176	38.40	110	24.00	3.70	1.05
Ich nutze mein Wissen über die Satzstellung im Deutschen, z.B. Personalform des Verbs an zweiter Position im Satz, Verbal/Satzklammer etc., um etwas über unbekannte Wörter herauszufinden.	21	4.60	57	12.40	113	24.70	142	31.00	123	26.90	3.72	2.25
Ich analysiere den grammatikalischen Aufbau des (Teil-) Satzes, um Verbindungen zwischen bekannten und unbekannten Wörtern zu finden.	27	5.90	76	16.60	135	29.50	136	29.70	81	17.70	3.43	1.79
Ich analysiere die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekannten Wörtern.	32	7.00	47	10.30	108	23.60	140	30.60	129	28.20	3.67	1.50
Ich beachte systematische lexikalische Beziehungen wie Synonyme, Antonyme, Reihungen, Über- und Unterbegriffe.	35	7.60	64	14.00	119	26.00	134	29.30	102	22.30	3.45	1.20

Tabelle 3.18 (Fortsetzung) *Frequenztabelle über die Häufigkeit der Nutzung von detaillierten Erschließungsstrategien*

Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort in einem Satz verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den weiteren Kontext (vorherige und folgende Sätze, Absatz, Gesamttext) miteinbeziehe.	**22**	**4.80**	**29**	**6.30**	**70**	**15.30**	**158**	**34.50**	**177**	**38.60**	4.03	**1.79**
Ich beachte die Verwendung von Konnektoren und anderen Mitteln der Text Verbindungen wie Pronomen, Adverbien etc. Z.B. Weil, auch, diese.	30	6.60	63	13.80	125	27.30	129	28.20	109	23.80	3.49	1.18
Ich nutze Erklärungshilfen im Text wie Paraphrasen, Definitionen, Erklärungen, Beispiele etc., die das unbekannte Wort umschreiben oder erklären.	25	5.50	66	14.40	138	30.10	139	30.30	88	19.20	3.52	2.16
Ich nutze logische Zusammenhänge im Text z.B. Ursache- Wirkung oder vorher- nachher	13	2.80	47	10.30	105	22.90	134	29.30	156	34.10	3.82	1.10
Ich nutze mein Wissen über die Textsorte.	29	6.30	60	13.10	123	26.90	121	26.40	124	27.10	3.55	1.20
Ich nutze mein Wissen über das im Text behandelte Thema.	15	3.30	28	6.10	100	21.80	151	33.00	161	35.20	**3.98**	1.72
Ich nutze Kultur, spezifisches und landeskundliches Wissen z.B. Namen berühmter Persönlichkeiten, geografische oder politische Informationen	27	5.90	60	13.10	124	27.10	134	29.30	112	24.50	3.53	1.17
Ich nutze meinen gesunden Menschenverstand und mein allgemeines Weltwissen.	20	4.40	30	6.60	103	22.50	148	32.30	156	34.10	3.85	1.10
Ich achte auf die visuelle Textgestalt, z.B. Anordnung der Elemente, Schriftart und -größe, Hervorhebungen.	40	8.70	67	14.60	94	20.50	123	26.90	131	28.60	3.52	1.29
Ich nutze Bilder, Grafiken, Diagramme, audiovisuelle Elemente (auf Webseiten) etc.	30	6.60	66	14.40	100	21.80	134	29.30	127	27.70	3.57	1.22
Ich achte auf Zahlen oder andere Zeichen, die ich verstehe.	22	4.80	66	14.40	111	24.20	135	29.50	122	26.60	3.59	1.17
Ich nutze mein Wissen über die Kommunikationssituation oder den Kontext der Veröffentlichung, z.B. Ort, Zeit, Situation, wo ich einen Text gefunden habe	49	10.70	101	22.10	152	33.20	84	18.30	70	15.30	**3.10**	1.49
Ich nutze Hyperlinks beim Erschließen von unbekannten Wörtern in Texten im Internet.	46	10.00	63	13.80	100	21.80	123	26.90	125	27.30	3.48	1.30
Wenn es mir nicht gelingt, ein unbekanntes Wort in einem Text zu erschließen, lese ich zunächst weiter und versuche es später noch einmal.	21	4.60	41	9.00	88	19.20	141	30.80	166	36.20	3.85	1.14

Tabelle 3.18 (Fortsetzung) *Frequenztabelle über die Häufigkeit der Nutzung von detaillierten Erschließungsstrategien*

Wenn es mir nicht sofort gelingt, eine sinnvolle Wortbedeutung zu erschließen, überlege ich, welche weiteren Strategien ich anwenden kann.	**23**	**5.00**	**43**	**9.40**	**126**	**27.50**	**134**	**29.30**	**131**	**28.60**	**3.67**	**1.13**
Ich nutze verschiedene Strategien, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern.	25	5.50	65	14.20	111	24.20	142	31.00	113	24.70	3.55	1.17
Je nach Situation zum Beispiel Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte wende ich unterschiedliche Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter an.	34	7.40	61	13.30	154	33.60	103	22.50	105	22.90	3.40	1.19

Tabelle 3.18 beschreibt, welche detaillierten Erschließungsstrategien von angehenden Deutschlehrkräften in der Türkei am häufigsten und am wenigsten genutzt werden. Im Folgenden werden die drei am häufigsten und drei am seltensten genutzten Strategien beschrieben. Am häufigsten gaben Teilnehmende an die Wortbildungsregeln des Deutschen zu nutzen. Der Mittelwert dieser Strategie liegt bei 4,07 und besagt, dass diese Strategie oft oder sehr oft bevorzugt wird. Die Standardabweichung liegt bei 1,01, was besagt, dass es unter den Teilnehmenden eine weitgehende Übereinstimmung über die häufige Nutzung dieser Strategie gibt. 41,7% geben an diese Strategie immer oder fast immer anzuwenden, während weitere 34,5% angeben sie meistens zu verwenden. Nur 2,8% der Teilnehmenden geben an, diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen, während weitere 5% meinen, sie für gewöhnlich nicht zu nutzen. Die zweite am häufigsten bevorzugte Erschließungsstrategie von angehenden Deutschlehrkräften in der Türkei ist die erstelle Vermutung durch den Kontext zu überprüfen. Hierbei liegt der Mittelwert bei 4,03, was besagt, dass viele Teilnehmende angegeben haben, diese Strategie meistens oder immer zu nutzen. Die Standardabweichung liegt bei 1,79, was besagt, dass es eine relative hohe Streuung bezüglich der Antworten gibt. Einige Teilnehmende nutzen diese Strategie häufig und andere weniger häufig. Im Detail gaben 4,8% der Teilnehmenden an diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen, während 38,6% angaben, sie immer oder fast immer zu nutzen. Darauf folgt die Strategie der Nutzung des Wissens über das im Text behandelte Thema. Hier liegt der Mittelwert bei 3,98, was besagt, dass Lernende diese Strategie angeben, häufig zu nutzen. 3,3% der Teilnehmenden geben an, diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen, während 6,1% dies für gewöhnlich nicht nutzen. Dagegen geben 35,2% an, dass sie diese Strategie immer oder fast immer nutzen und 33,3% sie meistens nutzen.

Die drei am seltensten bevorzugten Erschließungsstrategien von angehenden Deutschlehrkräften wurden als die Strategien „Vergleich mit anderen Sprachen (außer Englisch und Muttersprache)“, „Kommunikationssituation und Kontext der Veröffentlichung nutzen“ und „Vergleich mit der Muttersprache“ herausarbeitet. Am seltensten gaben dabei Teilnehmende an, den „Vergleich mit anderen Sprachen, außer der Muttersprache und Englisch“, zu machen. Hierbei liegt der Mittelwert bei 3,04, die Standardabweichung bei 1,45, wobei 24% der Teilnehmenden angaben, diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen und weitere 11,4 % gaben an, sie gewöhnlich nicht zu nutzen. Während 18,8% der Teilnehmenden aber angaben, diese Strategie immer oder fast immer zu nutzen. Die darauf

folgende am seltensten genutzte Strategie ist „die Nutzung des Wissens über die Kommunikationssituation oder den Kontext der Veröffentlichung“. Hierbei liegen der Mittelwert bei 3,10 und die Standardabweichung bei 1,49. Der Mittelwert besagt, dass diese Strategie von Teilnehmenden im Durchschnitt mäßig häufig genutzt wird. Die Standardabweichung von 1,49 besagt, dass bei den Antworten eine hohe Variabilität herrscht. Das bedeutet, dass einige Lernende diese Strategie häufig nutzen, während andere sie kaum oder gar nicht nutzen. 10,7% der Teilnehmenden gaben an, sie nie oder fast nie zu nutzen und weitere 22,1% nutzen sie gewöhnlich nicht. Dagegen gaben 15,3% an, diese Strategie immer oder fast immer zu nutzen und 18,3% sie meistens zu nutzen. Die nächste Strategie, die am seltensten bevorzugt wird, wurde als „der Vergleich mit in der Muttersprache ähnlich oder gleich geschriebenen Wörtern“ herausarbeitet. Hierbei stellt sich der Mittelwert als 3,13 heraus, was besagt, dass Teilnehmende diese Strategie gelegentlich anwenden, aber nicht häufig. Die Standardabweichung von 1,24 besagt, dass die Häufigkeit der Nutzung dieser Strategie zwischen den Teilnehmenden variiert. 12,4% gaben an, diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen, 17,9% gaben an, sie gewöhnlich nicht zu nutzen, wobei 15,5% sie immer oder fast immer nutzen und 24,7% sie manchmal nutzen.

Als weitere, für angehende Deutschlehrkräfte, interessante Befunde aus der Tabelle sind beispielsweise die „Nutzung des Wissens über die Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter“, „die Nutzung des Wissens über Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen“ oder „die Nutzung des Wissens über orthographische Regeln des Deutschen“. Hierzu kann aus der Tabelle entnommen werden, dass für die Strategie Nutzung des Wissens über die Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter, der Mittelwert bei 3,80 liegt, was zeigt, dass Teilnehmende diese Strategie häufig verwenden. 5,2% der Teilnehmenden gab an, diese Strategie nie oder fast nie anzuwenden, 11,1% gaben an, sie gewöhnlich nicht zu nutzen, während 29,9% sie meistens und 35,8% sie immer oder fast immer nutzen.

Zur Strategie der „Nutzung des Wissens über die Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen“ wird aus der Tabelle ersichtlich, dass der Mittelwert für diese Strategie bei 3,78 liegt, was wiederum zu einer häufigen Nutzung dieser Strategie hindeutet. 4,1% der Teilnehmenden gaben an, diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen,

während 11,4% diese gewöhnlich nicht nutzen. Dagegen gaben 28,8% der Teilnehmenden an, diese Strategie immer oder fast immer zu nutzen und 28,8%, dass sie sie meistens nutzen.

Für die Strategie „Nutzung der orthographischen Regeln des Deutschen“ wurde ein Mittelwert von 3,83 herausarbeitet, dies weist auf eine häufige Nutzung der jeweiligen Strategie durch die Teilnehmenden hin. 4,6% der Teilnehmenden gaben dabei an, diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen, weitere 9,6% gaben an diese Strategie gewöhnlich nicht zu nutzen. 37,1% hingegen gaben an, die Strategie immer oder fast immer zu nutzen und 27,3% nutzen sie meistens.

Für den Vergleich mit in der Muttersprache ähnlich oder gleich geschriebenen Wörtern kann eine moderate Nutzung festgestellt werden. 12,4% der Teilnehmenden gibt an diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen, während 17,9% diese gewöhnlich nicht nutzen. Fast ein Drittel der Teilnehmenden nutzt diese Strategie demnach selten. 29,3% geben an die Strategie manchmal zu nutzen.

Für die Strategie “Vergleich mit dem Englischen” wurde ein Mittelwert von 3,92 herausarbeitet, was darauf hindeutet, dass Lernende diese Strategie regelmäßig nutzen. Die Standardabweichung von 1,06 besagt, dass es eine gewisse Übereinstimmung über die häufige Nutzung dieser Strategie gibt. 3,1% der Teilnehmenden geben an, diese Strategie nie oder fast nie anzuwenden, während 34,5% angeben, sie immer oder fast immer zu nutzen. Darüber hinaus geben weitere 36,7% an, diese Strategie meistens zu nutzen. Dabei geht es um die gleich oder ähnlich geschriebenen Wörter im Englischen.

Als nächstes folgt die Strategie “sich Wörter leise vorsprechen, um aus ähnlichen Klang eine Erschließung anstellen zu können”. Diese Strategie weist einen Mittelwert von 3.53, was auf eine relativ häufige Nutzung hinweist. Die Standardabweichung beträgt 1.26. 9.6% der Teilnehmenden gaben an, diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen, während 25.8% sie immer oder fast immer nutzen und 33.3% nutzen sie meistens.

Die Strategie zu Lautenentsprechungen und das Wissen über die die historische Entwicklung der Sprache weist einen Mittelwert von 3.37 auf, 12.4% gaben an, diese Strategie nie zu nutzen, 14.4% nutzen sie gewöhnlich nicht, während 24.5% angaben, sie immer zu nutzen und 27.1% nutzen sie meistens. Diese Strategie weist damit eine moderate bis häufige Nutzung auf.

Eine andere Strategie ist die die Nutzung des Wissens über die Satzstellung des Deutschen. Hier zeigen sich ein Mittelwert von 3.72 und eine Standardabweichung von 2.52, was auf eine signifikante Variabilität hinweist. 4.6% gaben an, diese Strategie nie zu nutzen, während 12.4% sie gewöhnlich nicht nutzen und 26.9% nutzen sie immer, während 31% angaben, sie meistens zu nutzen.

Die Analyse des grammatischen Aufbaus des Satzes ist die nächste Strategie und hier wurde ein Mittelwert von 3.43 ermittelt mit einer Standardabweichung von 1.79. 5.9% gaben an, diese Strategie nie zu nutzen, 16.6% nutzen sie gewöhnlich nicht, während 17.7% sie immer und 29-7% sie meistens nutzen.

Die semantischen Beziehungen analysieren 7% nie und 10.3 gewöhnlich nicht, während 28.2% dieses immer tun, machen 30.6% dies meistens. Hier wurde ein Mittelwert von 3.67 und eine Standardabweichung von 1.50 ermittelt, was auf eine häufige Nutzung der Mehrheit beschreibt.

Zu der Strategie der Analyse der lexikalischen Beziehungen wurde eine moderate bis häufige Nutzung festgestellt. 7.6% geben an diese nie zu nutzen, 14% nutzen sie gewöhnlich nicht, während 22.3% angeben sie immer zu nutzen und 29.3% nutzen sie meistens. Hierzu wurde ein Mittelwert von 3.45 ermittelt mit einer Standardabweichung von 1.20.

Die Strategie zur Verwendung von Konnektoren und Textverbindungen wird ebenfalls moderat bis häufig bevorzugt. 6,6% der Teilnehmenden gaben an, diese Strategie nie zu nutzen, während 13,8 sie gewöhnlich nicht nutzten. 28,2% der Teilnehmenden gaben an, sie meistens zu nutzen und 23,8% gaben an, sie immer zu nutzen. Der Mittelwert wurde mit 3,49 berechnet und die Standardabweichung liegt bei 1,18.

Zu der Strategie, logische Zusammenhänge im Text nutzen, kann festgehalten werden, dass diese häufig genutzt wird. 2,8% der Teilnehmenden gab an, diese nie zu nutzen, während 10,3% sie gewöhnlich nicht nutzen. 29,3% nutzen dies meistens und 34,1% nutzen dies immer. Der Mittelwert hierfür wurde bei 3,82 berechnet und die Standardabweichung liegt bei 1,10., das bedeutet, dass die meisten Lernenden diese Strategie regelmäßig nutzen.

Für die Strategie, das Wissen über die Textsorte zu nutzen wurde ein Mittelwert von 3,55 errechnet und die Standardabweichung liegt bei 1,2. Hierfür gaben 6,3% der Teilnehmenden an, dies nie zu nutzen, während 13,1% angaben, sie gewöhnlich nicht zu nutzen.

26,4% der Teilnehmenden nutzen diese meistens und 27,1% nutzen dieses immer. Auch hierfür besagen die Werte, dass dies eine häufige Nutzung aufweist. Die Mehrheit nutzt diese Strategie also regelmäßig.

Eine weitere Strategie beschreibt, das Wissen über das Thema zu benutzen. Hierfür wurde ein Mittelwert von 3,98 berechnet. Mit der Standardabweichung liegt bei 1,72. 3,3% der Teilnehmenden gaben an, dies nie zu nutzen, während 6,1% angaben, sie gewöhnlich nicht zu nutzen. Dagegen gaben 33% der Teilnehmenden an, dies meistens zu nutzen und 35,2% gaben an, sie immer zu nutzen. Dies weist auf eine sehr häufige Nutzung der Lernenden hin.

Für die Strategie, Kultur und landeskundliche Wissen zu nutzen, wurde ein Mittelwert von 3,53 errechnet mit einer Standardabweichung von 1,17 berechnet. 5,9% der Teilnehmenden gaben an, diese Strategie nie zu nutzen, während 13,1% der Teilnehmenden sie gewöhnlich nicht nutzen. 27,1% nutzen sie manchmal, 29,3% meistens und 24,5% nutzen wie immer. Auch hierfür ist eine häufige Nutzung auffindbar. Die Mehrheit nutzt diese Strategie regelmäßig.

Die Strategie, allgemeines Weltwissen für die Erschließung zu nutzen, verwenden 4, 4% der Teilnehmenden nie, während 6,6% der Teilnehmenden sie gewöhnlich nicht nutzen. Dagegen nutzen 32,3% diese Strategie meistens und von 34,1% nutzen sie immer. Der Mittelwert liegt hier bei 3,85 mit einer Standardabweichung von 1,1, auch hier ist eine häufige Nutzung nachweisbar.

8,7% der Teilnehmenden gaben an, die visuelle Textgestaltung bei der Erschließung von unbekannten Wörtern beim Leseverstehen nie zu nutzen, während 14,6% sie gewöhnlich nicht nutzen. Dagegen gaben 26,9% an, sie meistens zu nutzen und 28,6% dies immer zu machen. Hierbei wurde ein Mittelwert von 3,52 mit einer Standardabweichung von 1,29 errechnet. Dieses weist auf eine moderate bis häufige Nutzung hin.

Zu der Strategie, Bilder, Grafiken und Diagramme der Text benutzten, gaben 6,6% der Teilnehmenden an, dies nie zu machen. Während 14,4% diese Strategie gewöhnlich nicht nutzen. Dagegen gaben 23,3% an dies meistens zu nutzen und 27,7% nutzen sie immer. Hierfür wurde ein Mittelwert von 3,57 mit einer Standardabweichung von 1,22 errechnet. Dies weist auf eine häufige Nutzung durch die Mehrheit hin.

Zahl und Zeichen in einem Text nutzen 4,8% nie für eine Erschließung. Während 14,4% sie gewöhnlich nicht nutzen. Dagegen gaben 29,5% an, dies meistens zu nutzen und 26,6% nutzen dies immer. Hierfür wurde ein Mittelwert von 3,59 errechnet mit einer Standardabweichung von 1,17, was auf eine häufige Nutzung der Mehrheit hinweist.

Eine weitere Strategie ist die Nutzung von Hyperlinks in Texten. Dieses Nutzen 10% nie und 13,8% gewöhnlich nicht. 26,9% nutzen dies meisten und 27,3% immer. Hierfür würde ein Mittelwert von 3,48 mit einer Standardabweichung von 1, 30 errechnet.

Wenn ein unbekanntes Wort beim ersten Mal nicht erschlossen werden kann, gaben 4,6% der Teilnehmenden an nie es dabei zu belassen, weiterzulesen und es später nochmals zu versuchen, wobei 9% dies gewöhnlich nicht tun. 30,8% gaben an, dass sie meistens erst weiterlesen und es später nochmal versuchen und 36,2% gaben an, dies immer zu tun. Für diese Strategie wurde ein Mittelwert von 3,85 errechnet mit einer Standardabweichung von 1,14, was auf eine häufige Nutzung hinweist.

Wenn entdeckt wurde, dass die Bedeutung eines unbekannten Wortes durch Erschließung nicht erkannt werden kann, gaben 5% an, nie weitere Strategien anzuwenden. 9,4% tun dies gewöhnlich nicht. 29,3% nutzen diese Strategie meistens und 28,6% geben an, dies immer zu tun. Hierfür wurde ein Mittelwert von 3,67 errechnet mit einer Standardabweichung von 1,13, was besagt, dass diese Strategie häufig genutzt wird.

5,5% gaben an, durch Erschließung entdeckte Bedeutungen nie durch verschiedene Strategien abzusichern, während 14,2% dies gewöhnlich nicht tun. 24,7% sichern sich immer durch verschiedene Strategien ab, während 31% angeben, dies meistens zu tun. Hierfür wurde ein Mittelwert von 3,55 errechnet mit einer Standardabweichung von 1,17. Das bedeutet eine häufige Nutzung der Mehrheit.

Weiter gaben 7,4% an, dass sie nie situationsabhängige Strategie nutzen, während 13,3% dies gewöhnlich nicht tun. 33,6%, der Teilnehmenden jedoch gaben an manchmal situationsabhängige Strategien auszuprobieren, während 22,5% dies meistens tun und 22,9% angeben, dies immer zu tun. Hierfür wurde ein Mittelwert von 3,4 mit einer Standardabweichung von 1,19 berechnet, was auf eine moderate bis häufige Nutzung hinweist.

Forschungsfrage 3:

In welchen Situationen geben die Studierenden der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an, die Erschließungsstrategien am häufigsten und am wenigsten häufig erworben zu haben?

Es wurden Häufigkeits- und Prozentwerte berechnet, um die Häufigkeit des Erwerbs von Erschließungsstrategien durch die Studierenden zu ermitteln. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 3.19 wiedergegeben.

Tabelle 3.19

Deskriptive Statistik des Erwerbs von Erschließungsstrategien (n=457)

	f	*%*
Im Englischunterricht in der Schule	314	68.7
In meinem aktuellen Deutschkurs	295	64.6
Im Sprach- und Literaturunterricht (Muttersprachlicher Unterricht) in der Schule	220	48.1
In früheren Deutschkursen an der Universität.	172	37.6
In anderen Lehrveranstaltungen im Rahmen meines Studiums	153	33.5
In Sprachkursen in Sprachschulen.	122	26.7
Im anderen Sprachunterricht in der Schule.	121	26.5

Aus Tabelle 3.19 kann entnommen werden, dass die Studierenden am häufigsten (68,7%) angeben ihre Erschließungsstrategien im Englischunterricht in der Schule erworben zu haben. Die zweithäufigste Erwerbssituation im schulischen Kontext ist der aktuelle Deutschunterricht (64,6%), den Lernende erhalten. Daraufhin folgen der muttersprachliche Unterricht (48,4%), andere Sprachkurse an der Universität(37,6%), andere Lehrveranstaltungen an der Universität (33,5%) und Sprachschulen (26,7%) sowie andere Sprachkurse in der Schule (26,5%).

Es wurden Häufigkeits- und Prozentwerte berechnet, um festzustellen, wie die Studierenden Erschließungsstrategien im schulischen Kontext im Detail erworben haben. Die aus der Analyse gewonnenen Ergebnisse sind in Tabelle 3.20 aufgeführt.

Tabelle 3.20

Deskriptive Statistik zum Erwerb von Erschließungsstrategien im schulischen Kontext

	f	*%*
Lehrperson hat Tipps für das Selbstständige Aneignen von Erschließungsstrategien gegeben	267	58.4
Im Laufe des Unterrichts habe ich verschiedene Erschließungsstrategien unbewusst gelernt, zum Beispiel beim Lesen von schwierigen Texten, ohne Erklärungen oder Hinweise des Lehrers	233	51

Tabelle 3.20 (Fortsetzung) *Deskriptive Statistik zum Erwerb von Erschließungsstrategien im schulischen Kontext*

Erschließungsstrategien wurden anhand von praktischen Beispielen beim Ausführen bestimmter Aufgaben zum Beispiel lesen eines schwierigen Textes erklärt und geübt	**221**	**48.4**
Erschließungsstrategien wurden im Unterricht vorgestellt und erklärt	145	31.7
Verschiedene Erschließungsstrategien wurden ausprobiert und miteinander verglichen	121	26.5
Reflexionen über Einsatz von Erschließungsstrategien wurden durchgeführt, zum Beispiel Überlegungen, welche Strategien in einer bestimmten Situation und oder für eine bestimmte Person geeignet ist	96	21
Andere	27	5.9

Zum schulischen Kontext gaben Lernenden am häufigsten (58,4%) an, dass sie Tipps für das selbstständige Aneignen von Erschließungsstrategien durch die Lehrkraft erhalten haben. Darauf folg das unbewusste Aneignen im Laufe des Unterrichts, beispielweise beim Lesen von schwierigen Texten ohne direkte Erklärung oder Hinweise der Lehrkraft. Weiter gaben 31,7% der Teilnehmenden an, dass Erschließungsstrategien im Unterricht vorgestellt und erklärt wurden. Weitere Angeben sind, dass 26,5% der Teilnehmenden verschiedene Erschließungsstrategien miteinander verglichen und ausprobiert haben, 21% meinen, dass Reflexionen über Erschließungsstrategien durchgeführt wurden und 5,9% kreuzten die Möglichkeit „andere“ an, ohne weitere Erklärung abzugeben.

Es wurden Häufigkeits- und Prozentwerte berechnet, um festzustellen, ob die Studierenden durch Familie, Freunde oder Mitschüler Erschließungsstrategien erworben haben. Die aus der Analyse gewonnenen Ergebnisse sind in Tabelle 3.21 aufgeführt.

Tabelle 3.21

Deskriptive Statistiken über den Erwerb von Erschließungsstrategien in der Familie, im Freundeskreis oder durch Mitstudierende (n=457)

	f	***%***
Ich habe Erschließungsstrategien durch den Austausch mit Kommilitonen/innen kennengelernt	220	48.1
Ich habe Erschließungsstrategien durch den Austausch mit Freunden und Bekannten kennengelernt	219	47.9
Ich habe Erschließungsstrategien durch Beobachtung von erfolgreichen Kommilitonen/innen kennengelernt	119	26
Ich habe Erschließungsstrategien in meiner Familie kennengelernt.	68	14.9
Andere	28	6.1

Zum Erwerb von außerunterrichtlichem Kontext gaben Teilnehmende am häufigsten (48,1%) an, Erschließungsstrategien durch Austausch mit Mitstudierende erworben zu haben. Darauf folgt der Erwerb durch Austausch mit Freunden und Bekannten (47,9%).

Weitere Angaben sind die Beobachtung erfolgreicher Mitstudierender (26%), das Erwerben in der Familie (14,9%) und andere Methoden, ohne Angaben (6,1%).

Es wurden Häufigkeits- und Prozentwerte berechnet, um die Art und Weise zu ermitteln, in der die Studierenden selbständig Erschließungsstrategien erworben haben. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 3.22 wiedergegeben.

Tabelle 3.22

Deskriptive Statistik über die Art und Weise, wie die Studierenden die Erschließungsstrategien selbstständig erworben haben (n=457)

	f	*%*
Ich habe Erschließungsstrategien beim Lernen und Anwenden von Sprachen z.B. beim Lesen schwieriger Texte selbstständig entwickelt	381	83.4
Ich habe verschiedene Dinge ausprobiert und herausgefunden, was für mich am besten funktioniert	254	55.6
Ich habe Erschließungsstrategien mithilfe von Internetseiten oder Blogs kennengelernt.	234	51.2
Ich habe Erschließungsstrategien mithilfe von Büchern kennengelernt.	141	30.9
Ich habe Erschließungsstrategien mithilfe anderer Materialien gelernt	112	24.5
Andere	125	27.4
Ich weiß eigentlich nicht, wie ich diese Strategien erworben habe	14	3.1

Über die selbständige Aneignung von Erschließungsstrategien gab die Mehrheit (83,4%) der Studierenden an, sie beim Lernen der Sprache selbst entwickelt zu haben. Darauf folgt das Ausprobieren und Experimentieren mit verschiedenen Dingen, sodass das Beste für einen entdeckt wird (55,6%). Internetseiten und Blogs haben 51,2% der Teilnehmenden zum Erfolg mit Erschließungsstrategien verholfen und weitere 30,9% haben durch Bücher Erschließungsstrategien angeeignet. Weitere 24,5% der Teilnehmende gaben an, Erschließungsstrategien durch andere Materialien entdeckt zu haben und 27,4% nutzten andere Methoden, ohne weitere Angaben.

Eine kleine Anzahl (3,1%) von Studierenden gab auch an, dass sie sich nicht darüber sicher sind, wie sie Erschließungsstrategien erworben haben.

Forschungsfrage 4:

Tabelle 3.23

Bedeutung der Erschließungsstrategien für angehende Deutschlehrkräfte

	Trifft nicht für mich zu		**Trifft eher nicht für mich zu**		**Trifft teilweise für mich zu**		**Trifft eher für mich zu**		**Trifft voll für mich zu**		$\bar{X}$	*s*
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*		
Ich denke, dass ich Erschließungsstrategien im Deutschen erfolgreich einsetze.	3	0,66	41	9,01	196	43,08	154	33,85	61	13,41	3.50	0.86
Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter sind ein wichtiges Thema in meinem Deutschunterricht.	11	2,42	15	3,30	58	12,75	169	37,14	202	44,40	4.18	0.94
Nutzer Erschließungsstrategien häufig außerhalb des Unterrichts, zum Beispiel beim Lesen deutscher Texte in meiner Freizeit.	26	5,70	67	14,69	132	28,95	131	28,73	100	21,93	3,47	1,15
Erschließungsstrategien sind nützlich, um den Wortschatz zu erweitern.	7	1,54	16	3,51	44	9,65	138	30,26	251	55,04	4,33	0,90
Erschließungsstrategien sind nützlich, um deutsche Texte besser verstehen zu können.	3	0,66	11	2,41	42	9,21	130	28,51	270	59,21	4,43	0,81
Erschließungsstrategien sollten im Deutschunterricht erklärt und geübt werden.	6	1,32	10	2,20	49	10,77	119	26,15	271	59,56	4,40	0,86
Es ist nicht notwendig, Erschließungsstrategien zu lernen, weil wir sie ohnehin unbewusst anwenden	191	41,89	145	31,80	58	12,72	34	7,46	28	6,14	2,04	1,18

Aus Tabelle 3.23 kann die Meinung der Teilnehmenden über die Erschließungsstrategien entnommen werden. Es wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Teilnehmenden (43,08%) teilweise von sich denkt, erfolgreich Erschließungsstrategien im Deutschen einzusetzen. Ungefähr 10% meinen Erschließungsstrategien nicht oder eher nicht erfolgreich einsetzen zu können. Fast die Hälfte der Teilnehmenden gab an, Erschließungsstrategien erfolgreich im Deutschen einsetzen zu können. Der Mittelwert für dieses Ergebnis liegt bei 3,5 bei einer Standardabweichung von 0,86, dies bedeutet, dass die Einschätzung der Teilnehmenden tendenziell positiv ist, aber es noch Raum für Verbesserung gibt.

Für die zweite Aussage zu der Wichtigkeit von Erschließungsstrategien im Deutschunterricht stimmen etwas mehr al 80% der Teilnehmenden eher und voll zu. Nur etwa 5% der Teilnehmenden stimmen dieser Aussage nicht oder eher nicht zu. Der Mittelwert für diese Strategie liegt bei 4,18 mit einer Standardabweichung von 0,94. Dieses Ergebnis gibt an, dass Studierende durchschnittlich eine hohe Bedeutung von Erschließungsstrategien wahrnehmen.

Zu der Aussage über die Nutzung von Erschließungsstrategien außerhalb des Unterrichts gaben ungefähr die Hälfte der Studierenden an, hierzu eher oder voll zuzustimmen, während etwa 20% dies nicht oder eher nicht tun. Fast 30% der Teilnehmenden stimmt dieser Aussage teilweise zu. Hierfür wurde ein Mittelwert von 3,47 errechnet mit einer Standardabweichung von 1,15. Dies bedeutet, dass Teilnehmende Strategien relativ häufig außerhalb des Unterrichts einsetzen, jedoch weist die Abweichung auf erhebliche Unterschiede in der Häufigkeit hin.

Dazu, ob Erschließungsstrategien nützlich für die Wortschatzerweiterung sind, stimmen etwa 85% der Teilnehmenden zu, während fast 10% diesem teilweise zustimmen, finden fast 5%, dass dieses nicht oder eher nicht der Fall ist. Der Mittelwert beträgt dabei 4,33 bei einer Standardabweichung von 0,90. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Teilnehmenden die Nützlichkeit der Erschließungsstrategien für den Wortschatzerwerb insgesamt als positiv bewertet.

Zu der Aussage, dass Erschließungsstrategien nützlich sind, um Texte besser zu verstehen, stimmen fast 90% der Teilnehmenden eher oder voll zu. Fast 10% stimmt diesem teilweise zu, während etwa 3% hier nicht oder eher nicht zustimmen. Der Mittelwert hierbei liegt bei 4,43 bei einer Standardabweichung von 0,83. Auch hier bewertet die

Mehrheit der Teilnehmenden die Nützlichkeit der Erschließungsstrategien für das Textverständnis insgesamt als positiv.

Dazu, ob Erschließungsstrategien im Deutschunterricht erklärt und geübt werden sollten, stimmen fast 90% der Teilnehmenden eher oder voll zu, während etwa 10% hier eher nicht und teilweise zustimmen. Hierzu wurde ein Mittelwert von 4,40 bei einer Standardabweichung von 0,86 berechnet. Das bedeutet, dass die Mehrheit der Teilnehmenden eine Behandlung von Erschließungsstrategien insgesamt als positiv bewertet.

Zu der Aussage, dass es nicht notwendig ist, Erschließungsstrategien zu lernen, da sie sowieso unbewusst angewandt werden, gaben mehr als 70% der Teilnehmenden an, eher oder nicht zuzustimmen, während fast 15% hier eher oder voll zustimmen. Der Mittelwert hierfür wurde als 2,04 bei einer Standardabweichung von 1,18 errechnet. Das bedeutet, dass Teilnehmende es im Durchschnitt für wichtig halten Erschließungsstrategien bewusst zu behandeln.

Forschungsfrage 5:

Um festzustellen, ob sich die Mittelwerte der Subskalen für die Erschließungsstrategien von angehenden Deutschlehrkräften in der Türkei je nach Geschlecht signifikant unterscheiden, wurde ein t-Test für unabhängige Gruppen durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 3.24 dargestellt.

Tabelle 3.24

Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach Geschlecht

		n	***$\bar{X}$***	***s***	***t***	***sd***	***p***	η^2
Faktor 1	Weiblich	342	17.12	4.26	1.139	455	.255	–
	Männlich	115	16.61	3.75				
Faktor 2	Weiblich	341	23.02	4.60	1.876	453	.061	–
	Männlich	114	22.09	4.57				
Faktor 3	Weiblich	342	14.39	3.42	.694	455	.488	–
	Männlich	115	14.14	3.25				
Faktor 4	Weiblich	342	18.51	3.97	3.053	455	.002	.02
	Männlich	115	17.22	3.75				
Faktor 5	Weiblich	342	14.36	3.64	1.290	233.747	.198	–
	Männlich	115	14.80	3.02				
Faktor 6	Weiblich	342	61.68	11.25	1.601	455	.110	–
	Männlich	115	59.78	10.08				

Wie in Tabelle 3.24 ersichtlich, unterscheiden sich die Mittelwerte der Faktoren 1, 2, 3, 5 und 6 nicht signifikant nach Geschlecht. Dagegen unterscheiden sich die Mittelwerte

des Faktors 4 signifikant nach Geschlecht, t(455)=3,053, p=,002, η2=,02. Dementsprechend ist der Mittelwert des Faktors 4 von Teilnehmerinnen (18,51) höher als der Mittelwert von Teilnehmern (17,22). Wenn das Eta-Quadrat in Bezug auf diesen Unterschied ausgewertet wird, kann festgestellt werden, dass die Effektgröße gering ist (Büyüköztürk, Çokluk, und Köklü; 2010).

Es wurde eine einfaktorielle Analyse (ANOVA) durchgeführt, um festzustellen, ob sich die Mittelwerte der Subskalenwerte für die Erschließungsstrategien der Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache je nach Lehrjahr signifikant unterscheiden. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 3.25 dargestellt.

Tabelle 3.25

Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach Lehrjahr

		Quadrate Insgesamt	***sd***	***Quadrate-Durchschnitt***	***F***	***p***	η^2
Faktor 1	Zwischen den Gruppen	12.762	3	4.254	0.247	.864	–
	Innerhalb der Gruppen	7804.184	453	17.228			
	Insgesamt	7816.945	456				
Faktor 2	Zwischen den Gruppen	24.063	3	8.021	.293	.831	–
	Innerhalb der Gruppen	12326.43	450	27.392			
	Insgesamt	12350.49	453				
Faktor 3	Zwischen den Gruppen	25.617	3	8.539	.468	.705	–
	Innerhalb der Gruppen	8270.391	453	18.257			
	Insgesamt	8296.009	456				
Faktor 4	Zwischen den Gruppen	180.509	3	60.17	2.926	.034	.02
	Innerhalb der Gruppen	9315.911	453	20.565			
	Insgesamt	9496.42	456				
Faktor 5	Zwischen den Gruppen	223.434	3	74.478	6.308	.000	.04
	Innerhalb der Gruppen	5348.356	453	11.807			
	Insgesamt	5571.79	456				
Faktor 6	Zwischen den Gruppen	286.136	3	95.379	3.602	.014	.02
	Innerhalb der Gruppen	11994.37	453	26.478			
	Insgesamt	12280.5	456				

Wie in Tabelle 3.25 ersichtlich, unterscheiden sich die Mittelwerte der Faktoren 1, 2 und 3 nicht signifikant nach Lehrjahren. Dagegen unterscheiden sich die Mittelwerte von Faktor 4 signifikant nach Lehrjahren, F(3,453)=2.926, p=.034, η2=.02. Um festzustellen, zwischen welchen Niveaus der unabhängigen Variable dieser Unterschied besteht, wurde Tukey, einer der multiplen Vergleichstests (post hoc), durchgeführt. Demnach ist der Mittelwert von Faktor 4 der Studierenden der vierten Klasse (19,03) höher als der Mittelwert der Studierenden der ersten Klasse (17,46). Bei der Auswertung des Eta-Quadrats für diesen Unterschied kann festgestellt werden, dass die Effektgröße gering ist. Darüber hinaus unterscheiden sich die Mittelwerte von Faktor 5 signifikant je nach Lehrjahren, F(3.453)=6.308, p=.000, ⁻2.04. Der Dunnett-C-Test, einer der Tests für multiple Vergleiche, wurde durchgeführt, um festzustellen, zwischen welchen Niveaus der unabhängigen Variablen dieser Unterschied besteht. Den Ergebnissen zufolge ist der durchschnittliche Faktor 5-Wert der Studierenden der 4. Klasse (15,62) höher als der Durchschnitt der Studierenden der 1. Klasse (13,84), der 2. Klasse (14,22) und der 3. Klasse (14,26). Bei der Auswertung des Eta-Quadrats für diesen Unterschied kann festgestellt werden, dass die Effektgröße mittel ist. Schließlich unterschieden sich die Mittelwerte des Faktors 6 signifikant je nach Lehrjahren, F(3,453)=3.602, p=.014, η2=.02. Um festzustellen, zwischen welchen Lehrjahren der unabhängigen Variable dieser Unterschied besteht, wurde Tukey, einer der multiplen Vergleichstests (post hoc), durchgeführt. Demnach ist der Mittelwert von Faktor 6 der Studierenden der vierten Klasse (25,77) höher als der Mittelwert der Studierenden der zweiten Klasse (23,47). Bei der Auswertung des Eta-Quadrats in Bezug auf diesen Unterschied lässt sich feststellen, dass die Effektgröße gering ist.

Es wurde eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt, um festzustellen, ob sich die Mittelwerte der Subskalenwerte der Erschließungsstrategien von angehenden Deutschlehrkräften je nach ihrem Deutschniveau signifikant unterscheiden. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 3.26 dargestellt.

Tabelle 3.26

Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach angegebenem Deutschniveau

		Quadrate-Insgesamt	***sd***	***Quadrate-Durchschnitt***	***F***	***p***	η^2
Faktor 1	Zwischen den Gruppen	317.216	3	105.739	6.404	.000	.04
	Innerhalb der Gruppen	7446.353	451	16.511			

Tabelle 3.26 (Fortsetzung) *Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach angegebenem Deutschniveau*

	Insgesamt	**7763.569**	**454**				
Faktor 2	Zwischen den Gruppen	237.481	3	79.16	3.808	.010	.02
	Innerhalb der Gruppen	9333.597	449	20.788			
	Insgesamt	9571.077	452				
Faktor 3	Zwischen den Gruppen	133.451	3	44.484	4.000	.008	.03
	Innerhalb der Gruppen	5015.098	451	11.12			
	Insgesamt	5148.549	454				
Faktor 4	Zwischen den Gruppen	52.831	3	17.61	1.129	.337	–
	Innerhalb der Gruppen	7033.806	451	15.596			
	Insgesamt	7086.637	454				
Faktor 5	Zwischen den Gruppen	33.031	3	11.01	.903	.440	–
	Innerhalb der Gruppen	5498.257	451	12.191			
Faktor 6	Zwischen den Gruppen	437.099	3	145.7	1.213	.305	–
	Innerhalb der Gruppen	54184.21	451	120.142			
	Insgesamt	54621.31	454				

Wie in Tabelle 3.26 ersichtlich, unterscheiden sich die Mittelwerte der Faktoren 4, 5 und 6 nicht signifikant nach dem Deutschniveau. Hingegen unterscheiden sich die Mittelwerte von Faktor 1 signifikant nach dem Deutschniveau, $F(3.451)=6,404$, $p=.000$, $\eta 2=.04$. Um festzustellen, zwischen welchen Niveaus der unabhängigen Variablen dieser Unterschied besteht, wurde Tukey, einer der multiplen Vergleichstests, durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Mittelwert von Faktor 1 bei den Studierenden der Stufe C1 (14,86) niedriger ist als der Mittelwert bei den Studierenden der Stufen A2 (17,05), B1 (17,47) und B2 (16,95). Wenn man das Eta-Quadrat dieses Unterschieds auswertet, kann man feststellen, dass die Effektgröße mittel ist. Andererseits unterscheiden sich die Mittelwerte des Faktors 2 je nach Deutschniveau signifikant, $F(3,449)=3.808$, $p=.010$, $\eta 2=.02$. Um festzustellen, zwischen welchen Niveaus der unabhängigen Variablen dieser Unterschied besteht, wurde der Tukey-Test, einer der multiplen Vergleichstests, durchgeführt. Demnach ist der Mittelwert des Faktors 2 der Studierenden der Stufe C1 (21,38) niedriger als der Mittelwert der Studierenden der Stufe B1 (23,41). Bei der Auswertung des Eta-Quadrats in Bezug auf diesen Unterschied lässt sich feststellen, dass die Effektgröße gering ist. Schließlich unterscheiden sich die Mittelwerte des Faktors 3 signifikant nach dem

Deutschniveau, F(3.451)=4,000, p=.008, η2=.03. Um festzustellen, zwischen welchen Niveaus der unabhängigen Variablen dieser Unterschied besteht, wurde der Dunnett-C-Test, einer der multiplen Vergleichstests, durchgeführt. Demnach ist der Mittelwert von Faktor 3 der Schüler auf B1-Niveau (14,77) höher als der Mittelwert der Schüler auf A2-Niveau (13,67). Wenn das Eta-Quadrat in Bezug auf diesen Unterschied ausgewertet wird, kann man sagen, dass die Effektgröße gering ist.

Es wurde eine einfaktorielle Analyse (ANOVA) durchgeführt, um festzustellen, ob sich die Mittelwerte der Subskalenwerte der Erschließungsstrategien von Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache je nach Universität, an der sie studieren, signifikant unterscheiden. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 3.27 dargestellt.

Tabelle 3.27

Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach Universität

		Quadrate-insgesamt	***sd***	***Quadrate-Durchschnitt***	***F***	***p***	η^2
Faktor 1	Zwischen den Gruppen	49.361	4	12.34	.718	.580	–
	Innerhalb der Gruppen	7767.584	452	17.185			
	Insgesamt	7816.945	456				
Faktor 2	Zwischen den Gruppen	141.424	4	35.356	1.300	.269	–
	Innerhalb der Gruppen	12209.070	449	27.192			
	Insgesamt	12350.490	453				
Faktor 3	Zwischen den Gruppen	16.113	4	4.028	.220	.927	–
	Innerhalb der Gruppen	8279.895	452	18.318			
	Insgesamt	8296.009	456				
Faktor 4	Zwischen den Gruppen	131.464	4	32.866	1.586	.177	–
	Innerhalb der Gruppen	9364.956	452	20.719			
	Insgesamt	9496.420	456				
Faktor 5	Zwischen den Gruppen	87.409	4	21.852	1.801	.128	–
	Innerhalb der Gruppen	5484.381	452	12.134			
	Insgesamt	5571.790	456				
Faktor 6	Zwischen den Gruppen	73.458	4	18.365	0.680	.606	–
	Innerhalb der Gruppen	12207.050	452	27.007			
	Insgesamt	12280.500	456				

Wie in Tabelle 3.27 zu sehen ist, unterscheiden sich die Mittelwerte aller Subskalen der Skala Erschließungsstrategien nicht signifikant in Abhängigkeit von der Universität, an der die Studierenden studieren.

Um festzustellen, ob sich die Mittelwerte der Subskalen für die Erschließungsstrategien von angehenden Deutschlehrkräften signifikant unterscheiden, wenn sie mehr als eine Sprache erworben haben, wurde ein t-Test für unabhängige Gruppen durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 3.28 dargestellt.

Tabelle 3.28

Unterschiede bei der Nutzung von Erschließungsstrategien angehender Deutschlehrkräfte je nach Zweisprachigkeit der Teilnehmenden

		n	***$\bar{X}$***	***s***	***t***	***sd***	***p***	***η^2***
Faktor 1	Ja	167	16.35	4.59	2.457	297.961	.015	.02
	Nein	287	17.39	3.81				
Faktor 2	Ja	167	21.84	6.52	2.989	247.359	.003	.03
	Nein	284	23.52	4.18				
Faktor 3	Ja	167	14.22	5.66	1.027	228.450	.306	–
	Nein	287	14.71	3.19				
Faktor 4	Ja	167	18.19	5.07	.492	452	.623	–
	Nein	287	18.40	4.24				
Faktor 5	Ja	167	14.29	3.45	.857	452	.392	–
	Nein	287	14.59	3.53				
Faktor 6	Ja	167	24.26	5.51	1.257	452	.209	–
	Nein	287	24.89	4.99				

Wie aus Tabelle 3.28 hervorgeht, unterscheiden sich die Mittelwerte der Faktoren 3, 4, 5 und 6 nicht signifikant nach dem Erwerb von mehr als einer Sprache. Dagegen unterscheiden sich die Mittelwerte von Faktor 1 signifikant nach dem Erwerb von mehr als einer Sprache, $t(297.961)=2.457$, $p=.015$, $\eta 2=.02$. Dementsprechend ist der Mittelwert von Faktor 1 derjenigen, die nicht mehr als eine Sprache erworben haben (17.39), höher als der Mittelwert derjenigen, die mehr als eine Sprache erworben haben (16.35). Bei der Auswertung des Eta-Quadrats zu diesem Unterschied lässt sich feststellen, dass die Effektgröße gering ist. Darüber hinaus unterscheiden sich die Mittelwerte des Faktors 2 auch signifikant nach dem Erwerb von mehr als einer Sprache, $t(247.359)=2.989$, $p=.003$, $\eta 2=.03$. Demnach ist der Mittelwert des Faktors 2 derjenigen, die nicht mehr als eine Sprache erworben haben (23.52), höher als der Mittelwert derjenigen, die mehr als eine Sprache erworben haben (21.84). Wenn das Eta-Quadrat in Bezug auf diesen Unterschied ausgewertet wird, kann man sagen, dass die Effektgröße gering ist.

4 DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Dass in der Fremdsprachenausbildung, sowie in der Ausbildung der Lehrkräfte für Fremdsprachen Strategien eine unbestreitbare Rolle eingenommen haben, zeigt die gegenwärtige Forschung (vgl. Çakır et al., 2016; Chamot, 2005; Çelikkaya und Balkaya, 2020; Demme, 2005; Nation, 2014). Chamot (2005, S. 27) unterstreicht, dass die Ausbildung von Strategien in den Curricula der Programme für Lehrkräfteausbildung einen Platz haben sollte. Auch macht der Autor darauf aufmerksam, dass die Fähigkeit Strategien anzuwenden und sie weiterzuleiten bei angehenden Lehrkräften nicht selbstverständlich ist und auch nicht automatisch erfolgt. Deshalb müssen Lehrkräfte dabei unterstützt werden (vgl. Chamot, 2005, S.24). Müller (2002, S.77) beschreibt die Relevanz der Strategievermittlung insbesondere für die Bedeutungsvermittlung, da dabei auch beispielweise kulturelles Hintergrundwissen ebenfalls vermittelt werden sollte und somit mehr Zeit beansprucht wird. Durch Strategien könnten Lernende dann nämlich selbständig weiterarbeiten. Das Konzept der Lernerstragienanwendung wird parallel mit der Fähigkeit der Autonomie betrachtet.

Nation (2014, S.531) beschreibt wiederum, dass weniger frequente Wörter am besten durch das Erschließen zu lernen sind und dass diese Strategien aus diesem Grund von Bedeutung sind. Als langfristiges Ziel wird gesetzt, dass Lernende mit der Zeit selbständig in der Lage sein werden sollen Wörter zu erschließen und andere Strategien einzusetzen. Neben der Strategienausbildung im Lehramtsstudium schlägt Martinez (2005, S. 83) vor die Autonomieausbildung möglichst zu Beginn des Studiums anzubieten, da so die Gelegenheit geboten werden kann während der Ausbildung Reflexionen über das eigene Lernen anstellen zu können. Schließlich sind angehende Lehrkräfte in diesem Stadium ebenfalls noch Lernende. Diese Erfahrung wird von Martinez (vgl. ebd.) als „Lehr- und Lernpraxis“ beschrieben. Diese Ansicht vertreten auch Çelikkaya und Balkaya (2020, S.999) in ihrer Arbeit. Angehende Deutschlehrkräfte sollen demnach in den Seminaren zur Lesefähigkeit für Fortgeschrittene Lesestrategien verinnerlichen, sodass sie nach den im ersten Lehrjahr erhaltenen Seminar zu Lesestrategien diese später, während ihrer Hospitation als angehende Lehrkraft zu vermitteln wissen.

Aus diesem Grund schien es notwendig, eine Darlegung der gegenwärtigen Situation über die Erschließungsstrategien von angehenden Deutschlehrkräften in der Türkei zu erarbei-

ten. Konkret wurde dafür in dieser Arbeit überprüft, ob der Fragebogen FES-U nach Kienberger (2020) ins Türkische adaptiert werden kann, sodass insbesondere die von den angehenden Lehrkräften selbst wahrgenommenen, detaillierte Erschließungsstrategien erfasst werden können. Hierbei wurde herausgestellt, dass der FES-U im Türkischen eine moderate bis gute Struktur aufweist, sodass er für weitere Forschungen in türkische Sprache und mit Deutschlernenden genutzt werden kann. Im Weiteren wurde erarbeitet, welche allgemeine Erschließungsstrategein angehende Deutschlehrkräfte am häufigsten und am seltensten angeben zu nutzen. Weiter wurde herausarbeitet, welche Erschließungsstrategein angehende Deutschlehrkräfte im Detail am häufigsten und am seltensten angeben zu nutzen. Desweiteren wurde klargestellt, in welchen Kontexten angehende Lehrkräfte denken, diese Strategien angeeignet zu haben und wie ihre Einstellung gegenüber den Strategien sind. Zum Schluss wurden die Antworten in Relation zu jeweiligen Faktoren beschrieben.

Forschungsfrage 1

Für die erste Forschungsfrage bezüglich der allgemeinen Erschließungsstrategien von angehenden Deutschlehrkräften stellte sich heraus, dass Teilnehmende am häufigsten das Nachschauen in einem Wörterbuch bevorzugen. 68.8% geben an, dies immer zu tun und weitere 18,6% tun dies meistens. Daraus kann geschlossen werden, dass Wörterbücher für Lernende zuverlässige Quellen sind. Die Tatsache, dass sie leicht zugänglich und kostenlos sind, unterstützt diese Annahme. Dieses Ergebnis unterstützt Ergebnisse vorheriger Arbeiten. In ihrer Arbeit mit Englischlernenden im Iran untersuchen Amirian und Heshmatifar (2013) die Strategien der Lernenden für das Vokabellernen. Dabei stellt sich heraus, dass die am häufigsten angewandte Strategie der Lernenden die sogenannten Determinationsstrategien sind, darauf folgen kognitive Gedächtnis (MEM), metakognitive (MET) und soziale Strategien. Sie unterstreichen hierbei, dass insbesondere das Raten aus dem Kontext (80%) und das Nachschlagen im Wörterbuch (90%) die beliebtesten Strategien der Lernenden sind. Akpınar (2013, S.10) arbeitete heraus, dass angehende Englischlehrkräfte in der Türkei am häufigsten gelegentlich im Wörterbuch nachschauen, wenn sie einem unbekannten Wort begegnen. In einer anderen Studie zu Vokabellernstrategien stellt Saengpakdeejit (2014) unter thailändischen Studierenden der englischen Sprache fest, dass Vokabellernstrategien hauptsächlich angewendet werden, um 1) die

Bedeutung unbekannter Wörter zu entdecken und 2) die neu gelernten Wörter im Langzeitgedächtnis zu behalten und sie bei Bedarf abzurufen. Weiter stellt Saengpakdeejit (2014) fest, dass thailändische Lernende zur Bedeutungsentdeckung von unbekannten Wörtern vor allem Determinationsstrategien, soziale Strategien und das Nachschlagen im Wörterbuch nutzen. In einer weiteren Studie von Saengpakdeejit und Intaraprasert (2014, S.2606) stellt sich heraus, dass Lernende der englischen Sprache ebenfalls zu allererst das Wörterbuch zu Rate ziehen. Dieses Verhalten wird in dieser Studie als Verhalten von "less skilled readers" beschrieben. Zu Deutschlernenden und den Erschließungsstrategien erarbeiteten Çelikkaya und Balkaya (2020) heraus, dass angehende Deutschlehrkräfte am häufigsten Wörter aus dem Wörterbuch nachschauen. Demnach decken sich die Ergebnisse dieser Studie mit den Ergebnissen angehender Deutschlehrkräfte der vorliegenden Studie. Weiter scheint dieses Ergebnis mit den Ergebnissen der Studie von Sakarya Maden und Kula (2018, S.619) im Einklang zu stehen, in der herauskam, dass angehende Deutschlehrkräfte ein Wörterbuch am häufigsten zur Bedeutungserschließung nutzen. Aus dieser Studie kann weiter entnommen werden (2018, S.621), dass angehende DaF-Lehrkräfte größtenteils ein mehrsprachiges Wörterbuch bevorzugen als ein einsprachiges. Da die Herausgeber der am häufigsten genutzten Wörterbücher ebenfalls angegeben werden, kann geschlossen werden, dass diese Wörterbücher Türkisch-Deutsch, Deutsch-Türkisch-Wörterbücher sind, da Deutsch-Englisch, Englisch-Deutsche Wörterbücher in der Türkei sehr schwierig zu erhalten sind. Auch in Çelik und Köksal (2017, S.58) wird diese Annahme bestätigt. Hier gibt der Großteil der Teilnehmenden an, als Strategie ein Türkisch-Deutsch/Deutsch-Türkisch Wörterbuch zu verwenden und am niedrigsten stellt sich die Nutzung eines Wörterbuchs Deutsch-Deutsch heraus.

Auf das Nachschauen im Wörterbuch folgt in dieser Studie das Raten aus dem Kontext. Teilnehmende gaben zu 41.5% an, den Kontext immer und zu 32,5% meistens zu nutzen. Dieses Ergebnis kann als erfreulich interpretiert werden, da dieses als Zeichen dafür gesehen werden kann, dass angehende Deutschlehrkräfte ein Bewusstsein für die Nutzung von Lesestrategien entwickelt haben. Die im Kapitel „Curricula der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung" aufgeführten Veranstaltungen für das Lesen in der Fremdsprache und ihre Vermittlung spielen hierbei mit Sicherheit eine Rolle. Demnach empfinden angehende Deutschlehrkräfte den Kontext eines Textes für besonders hilfreich beim Erschließen von unbekannten Wörtern. Interessant ist, dass die Arbeit von Çelikkaya (2012)

in ihrer Arbeit herausstellte, dass das Raten aus dem Kontext für angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei früher keine bevorzugte Strategie war. Dabei stellte sich heraus, dass nur drei von 178 Teilnehmenden die Strategie aus dem Kontext erschließen erwägen. Daraus kann geschlossen werden, dass innerhalb der 12 Jahre, die zwischen diesen beiden Forschungen liegen, eine positive Entwicklung in Bezug auf die Nutzung des Kontextes beim Erschließen von unbekannten Wörtern beobachtet werden kann. In der Arbeit von Korkmazer und Aslan (2018, S.202), die mit Studierenden der Vorbereitungsklasse Deutsch durchgeführt wurde, wurde ebenfalls festgestellt, dass Lernende ebenfalls am meisten Erschließungsstrategien bevorzugen. Die Ergebnisse der türkischen Deutschlernenden scheinen mit internationalen Englischlernenden übereinzustimmen (Amirian und Heshmatifar, 2013; Huang und Eslami, 2013). Das Nutzen des Kontexts wird demnach auch in dieser Studie als eine erfolgsversprechende Strategie beim Erschließen von unbekannten Wörtern angesehen und sollte in den Abteilungen nicht vernachlässigt werden.

Als weiteres Ergebnis für Forschungsfrage eins stellte sich in der Arbeit heraus, dass das Nachfragen bei der Lehrkraft und bei Kommilitoninnen und Kommilitonen unter diesen Strategien am seltensten bevorzugt wird, wobei die Lehrkraft eher bevorzugt wird als Mitstudierende. Zusammengefasst geben fast 30% der Teilnehmenden an, ihre Lehrkraft oder Mitstudierende nie oder gewöhnlich nicht nach den Bedeutungen von unbekannten Wörtern zu fragen, während 36% angeben, immer oder meistens ihre Lehrkräfte um Hilfe zu bitten. Ein vergleichbares Ergebnis zeigte sich in der Studie mit spanischen Deutschlernenden von Kienberger (2020), auch hier wurde eine eher leichte Tendenz zum Fragen der Lehrkraft als zum Fragen anderer Kursteilnehmender erkannt. Daraus kann geschlossen werden, dass Lernende es eher weniger bevorzugen, soziale Strategien anzuwenden.

Aus der Literatur geht hervor, dass soziale Strategien, zu denen auch das Nachfragen gehört, als eine der bevorzugten Strategien von Teilnehmenden angegeben wurde (vgl. Korkmazer und Aslan, 2018; Oflaz, 2019a; Ünal, Onursal-Ayirir und Ariogul, 2011). Es gibt zwar Studien über Fertigkeit der Studierenden, Fragen zu stellen (vgl. Aktaş, 2017; Aydemir und Ciftci, 2008), jedoch keine über die Gründe, warum Lernende es bevorzugen oder nicht bevorzugen Lehrkräfte bei Problemen anzusprechen. Die Gründe zu erforschen könnte hierbei aufschlussreich sein. In Ihrer Arbeit mit iranischen Englischlernenden finden Amirian und Heshmatifar (2013) heraus, dass Lernende selten soziale Strate-

gien nutzen, dieses Ergebnis verbinden die Autoren damit, dass die iranische Lernumgebung und –kultur Diskussionen oder Gruppenarbeiten im Klassenzimmer wenig zulässt und dass ein von der Lehrkraft dominierter Unterricht abgehalten wird. Für türkische Lernende des Englischen stellt Akpınar (2013, S.10) außerdem heraus, dass das Nachfragen bei der Lehrkraft am wenigsten von Englischlehrkräften genutzt wird. Hier kann ein Unterschied zwischen Lehrkräften für Deutsch und Englisch beobachtet werden. Während 62,5% der angehenden Englischlehrkräfte angaben, niemals die Lehrkraft zu fragen, liegt dieser Wert für angehende Deutschlehrkräfte bei knapp 30%. Natürlich liegen zwischen den Studien einige Jahre und deshalb könnte eine vergleichende Studie bezüglich der sozialen Strategien von angehenden Deutsch- und Englischlehrkräften interessante Ergebnisse liefern. Auch die Ergebnisse für die Nutzung des Wissens über die deutsche Sprache erweist sich als eine häufig bevorzugte Strategie, ebenso die Nutzung von Muttersprache und weiterer Fremdsprachenkenntnisse. Details hierzu werden in den Ergebnissen für Forschungsfrage zwei diskutiert. Angehende Deutschlehrkräfte in der Türkei bevorzugen zwar das Nachfragen bei Lehrkraft oder Mitstudierenden, jedoch ist dies nicht ihre erste Wahl. Dies kann daran liegen, dass sie zuerst eigenständig an die Sache herangehen wollen, sodass ihre Autonomie beim Lernen bewahrt wird. Die moderate Nutzung der Unterstützung der Lehrkraft könnte zu einigen Maßnahmen im Unterricht führen. Beispielsweise könnten Lernende explizit auf Sprechstunden der Lehrkräfte hingewiesen werden, sodass eine gezielte Förderung der Unterstützung der Lehrkraft beabsichtigt wird. Ebenfalls könnten Gründe für moderate Nutzung der Hilfe durch Mitstudierende erforscht werden und Maßnahmen, wie die Förderung von Gruppenarbeiten und Peer-Learning, sodass eine Atmosphäre geschaffen wird, die das kooperative Lernen fördert. Eine weitere Maßnahme hierzu könnten Tutorien sein, in denen auserwählte Studierende Nachhilfen anbieten. Die Einführung des Tutoriums von Studierende für Studierende könnte ein interessantes Projekt für das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei sein.

Froschungsfrage 2

Für Forschungsfrage zwei lässt sich aus den Befunden ableiten, dass angehende Deutschlehrkräfte am häufigsten die Erschließungsstrategien „Nutzung des Wissens über die Wortbildungsregeln des Deutschen“ bevorzugen. 41.7% der Teilnehmenden gaben an, diese Strategie immer oder fast immer zu nutzen und weitere 34.5% nutzen diese meis-

tens. Dies ist ein sehr erfreuliches Ergebnis im Vergleich zu früheren Studien. Auch spanische Deutschlernende scheinen diese Strategie häufig zu nutzen. Kienberger (2020) stellt in ihrer Arbeit heraus, dass Deutschlernende intralinguale Hinweise häufig zu nutzen scheinen, wobei 65% der Teilnehmenden angaben Wortteile für die Erschließung zu nutzen. In Çelik und Köksal (2017, S.58) wurde die Nutzung der Strategie „Wortanalyse" als „Mittelwert" bezeichnet. Eine weitere Studie mit Deutschlernenden führte Targonska (2014) durch. Sie untersucht in ihrer Arbeit die Ursachen für unzureichende lexikalische Kompetenz von polnischen Germanistikstudierenden. Hiermit verbunden analysiert sie die Strategienutzungsgewohnheiten der Studierenden. Es stellt sich heraus, dass der Großteil der Teilnehmenden bei unbekannten Wörtern das Nachschlagen im Wörterbuch bevorzugt. Dieses Ergebnis bewertet die Autorin als unzureichend und als nicht zufriedenstellend. Sie vertritt die Meinung, dass Germanistikstudierende vorerst die Bedeutung aus dem Kontext erschließen und anschließend dieses im Wörterbuch vergleichen sollten, da hierdurch das fremdsprachliche Wissen aktiviert wird und eine detaillierte, kognitive Beschäftigung mit dem Wort erreicht wird. In Bezug auf die Erschließung aus dem Kontext wird festgestellt, dass dieses von mehr als der Hälfte der Teilnehmenden genutzt wird und bei erfolglosem Erschließen Lehrkraft oder Wörterbuch genutzt werden. Eine kleine Anzahl der polnischen Germanistikstudierenden (7,4%) geben an, dass sie bei der Bedeutungserschließung Wortbildungsregeln sehr oft beachten, während 16,2% angeben dieses oft zu machen. Targonska (2014, S.185) schließt daraus, dass „über die Hälfte der Befragten scheint diese Strategie nicht zu nutzen". Für die Teilnehmenden dieser Studie scheint dieses Ergebnis besser auszufallen. In Çelikkayas (2012) Studie gaben Lernende an, die Analyse der Wortform oder des Worttyps als zu aufwendig und schwierig anzusehen. Dieses scheint sich inzwischen zum Positiven hin entwickelt zu haben. Für internationale Englischlernende scheint diese Strategie ebenfalls von Bedeutung. Huang und Eslami (2013, S.6), stellten heraus, dass Studierende des Englischen die Wortteile zur Erschließung ebenfalls nutzen, was sich mit den Ergebnissen der türkischen Englischlernenden deckt, wie Akpınar (2013) herausfand, dass Lernende das Wort selbst zur Erschließung der Bedeutung manchmal (60%) und immer (30%) nutzen.

Die Analyse des Wortes selbst wurde als essenziell für Studierenden der deutschen Sprache beschrieben, aber auch für Lernende dieser Sprache. Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass Studierenden diese Eigenschaft der Sprache nähergebracht wird. Bangel und Müller (2014, S.44) beschreiben die Bedeutung der sogenannten morphologischen

Analyse für das Dekodieren von Sprache, dabei spielen besonders das Erkennen des Wortstammes und der Affixe eine Rolle. Sie schlagen das bewusste Fördern dieser Fertigkeit für den Unterricht vor. Die Bedeutung des Bewusstseins über die Wortbildung im Deutsch als Fremdsprachenunterricht unterstreichen ebenfalls Targonska (2013) und Ünver (2004). In einer weiteren Arbeit zu Erschließungsstrategien beschreibt Targonska (2014), dass dieses Verhalten zur Erschließung von unbekannten Wörtern von Lernenden selten genutzt wird, da sie die Strategie entweder nicht kennen oder die Wortbildungsregeln nicht kennen. Auch für türkische Studierende des Faches können diese Gründe ausschlaggebend sein. Lernende brauchen explizite Ausbildung bezüglich der Wortbildungsregeln und ihrer Nutzung für das Erschließen. Für Studierende deutschsprachiger Fächer wird diese Strategie als besonders wichtig angesehen, da für die deutsche Sprache Stammformen, Flexionsmorpheme und Affixe eine wichtige Funktion haben (Balcı, 2009, S.13; Möller-Frorath, 2013, S. 67). Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie kann entnommen werden, dass die Strategie über „die Nutzung des Wissens über die Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen“ eine häufige Nutzung aufweist. 28,8% der Teilnehmenden gaben an, diese Strategie immer oder fast immer zu nutzen, während weitere 28,8% angaben, sie meistens zu nutzen. Daraus kann geschlossen werden, dass Lernende diese Strategie als wichtig ansehen, was für angehende Deutschlehrkräfte von Bedeutung ist. Grammatik spielt eine große Rolle in der Ausbildung dieser Studierenden, da sie in Zukunft selbst auch für die Vermittlung der Grammatik zuständig sein werden. In diesem Zusammenhang spielt der potenzielle Wortschatz der Lernenden eine Rolle. Storch (2001, S.90) beschreibt, dass „die Kenntnis der Wortbildungskonstituenten das Verstehen oder Bilden eines neuen Wortes erlaubt“ und dass dieser Sprachbereich eine bedeutende Möglichkeit für das Wortschatzwissen darstellt.

Die zweite, am häufigsten bevorzugte Strategie von angehenden Deutschlehrkräften, ist die erstellte Vermutung im Kontext zu überprüfen. 38.6% der Teilnehmenden gaben an, diese Strategie immer oder fast immer zu nutzen. Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache empfanden es für wichtig, die erstellte Vermutung im Kontext zu überprüfen. Auch die Nutzung des Kontextes zur Erschließung selbst, als dritthäufigste Strategie, unterstreicht die Bedeutung des Kontextes und zeigt, dass Lernende sich dieser Bedeutung bewusst sind. Die Bedeutung des Kontextes für die Erschließung wird auch in der Arbeit von Yu und Altunel (2018) diskutiert. Hierbei wird betont, dass der Kontext allein nicht ausreichend für eine Erweiterung des Vokabulars ist. Vielmehr spielen demnach das

Niveau und das Wissen der Lernenden eine Rolle. Außerdem sollte hiernach die Nutzung des Kontexts explizit geübt werden.

Als weiteres Ergebnis der Studie stellt sich heraus, dass „der Vergleich mit dem Englischen“ eine Rolle beim Erschließen von unbekannten Wörtern in deutschen Texten spielt. Hierfür wurde ein Mittelwert von 3,92 herausgearbeitet, was darauf hindeutet, dass Lernende diese Strategie regelmäßig nutzen. Die Standardabweichung von 1,06 besagt, dass es eine gewisse Übereinstimmung über die häufige Nutzung dieser Strategie gibt. 3,1% der Teilnehmenden geben an, diese Strategie nie oder fast nie anzuwenden, während 34,5% angeben, sie immer oder fast immer zu nutzen. Darüber hinaus geben weitere 36,7% an, diese Strategie meistens zu nutzen. Dabei geht es um die gleich oder ähnlich geschriebenen Wörter im Englischen. Dabei stellt sich heraus, dass der „Vergleich mit der Muttersprache“ eine eher selten genutzte Strategie ist als der „Vergleich mit dem Englischen“. Sie gehört zu den am seltensten genutzten Strategien. 12,4% gaben an, diese Strategie nie oder fast nie zu nutzen, 17,9% gaben an, sie gewöhnlich nicht zu nutzen, wobei 15,5% sie immer oder fast immer nutzen und 24,7% sie manchmal nutzen. In Çelik und Köksals Arbeit (2017, S.58) wurde der Vergleich mit der Muttersprache jedoch zu den am meisten genutzten Strategien gezählt, was eher überraschend für die Lernenden der deutschen Sprache ist. Auch Kienbergers Studie (2020) spiegelt ähnliche Ergebnisse wider, wobei Deutschlernende mit L1 Spanisch das Englische mehr als ihre L1 zur Erschließung bevorzugten, da das Deutsche eher Gemeinsamkeiten mit dem Englischen aufweist als mit dem Spanischen (vgl. Kienberger, 2020, S. 221). Dieses Ergebnis ist keine große Überraschung, da Deutsch in der Türkei als zweite Fremdsprache nach Englisch gelehrt wird und Türkisch weniger Verknüpfungspunkte mit dem Deutschen aufweist als das Englische mit dem Deutschen. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in der Arbeit von Dellal und Günak (2009) wider, die in ihrer Arbeit auf die Strategienutzung der Deutschlernenden in der Türkei in Bezug auf die Nutzung des Englischen als Unterstützung eingehen. Dabei stellt sich heraus, dass Lernende sich meist beim Lernen der deutschen Sprache auf ihre Kenntnisse aus dem Englischen stützen. Vor allem, wenn es um die Grammatik und um den Wortschatz geht, nennen Lernende, dass sie ihre Kenntnisse aus dem Englischen nutzen. Auch Kaptı (2009) geht auf die Situation des Deutschen als zweite Fremdsprache nach Englisch ein und hält fest, dass Lernende beim Erschließen der Wortbedeutung aus dem Englischen Gebrauch machen. Dieses Ergebnis scheint nicht

zu überraschen, da die Tertiärsprachendidaktik in der Türkei seit geraumer Zeit Beachtung findet (vgl. Arak, 2016; Dellal und Günak Bora, 2009; Işigüzel und Dilken, 2022; Sander und Sakarya Maden, 2023). Behrend (2016, S.134) beschreibt, dass der „größte Transfer- und damit Verstehenspotenzial besteht, wenn die Brücken- und Zielsprache(n) – wie in der vorliegenden Studie – kognat sind“. In der Türkei durchgeführte Arbeiten befürworten hauptsächlich die Verwendung des Englischen für Deutschlernende (Arak, 2010; Arak, 2016; Işigüzel und Dilken, 2022; Serindağ, 2005; Surkamp, 2017; Tekin, 2022). Dellal und Bora Günak (2009) stellen in ihrer Arbeit heraus, dass Deutschlernende größtenteils ihr Englischwissen während des Deutschlernens nutzen. Dabei stellt sich heraus, dass die Lernenden größtenteils in der Grammatik und beim Wortschatzbilden und -erschließen ihr Wissen aus der L2 nutzen. Ein ähnliches Ergebnis stellt sich bei der Arbeit von Köksal (2008) heraus. In der Grammatik und im Wortschatz tendieren die Teilnehmenden der Studie eher Vergleiche mit dem Englischen zu tätigen als Vergleiche mit ihrer Muttersprache. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Kırkıcı (2007), wobei Lernende des Deutschen (L3) lexikalische Elemente eher aus dem Englischen (L2) als aus dem Türkischen (L1) transferieren. Auch in dieser Studie stellte sich heraus, dass Lernende von Deutsch als zweite Fremdsprache ihre Kenntnisse aus der ersten Fremdsprache, die Englisch ist, eher bevorzugen als Kenntnisse aus ihrer Muttersprache Türkisch. Demnach bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den Ergebnissen der Mehrsprachigkeitsdidaktikforschung.

Dennoch stellt sich auch die Muttersprache der Teilnehmenden, also Türkisch, als ein wichtiger Bestandteil der Erschließung von unbekannten Wörtern heraus. Ein Teil der Teilnehmenden nutzt die Muttersprache öfter als der andere Teil, dieses kann damit zu tun haben, dass die Englischkenntnisse dieser Studierenden nicht ausreichend für das Erschließen sind. Deshalb scheint es von Bedeutung, die Muttersprache im Lernprozess nicht auszuschließen. Die absolute Einsprachigkeit des Fremdsprachenunterrichts wird in vielen Studien hinterfragt (Butzkamm, 2003; Işigüzel, 2012; Königs, 2015; Oflaz und Bolat, 2012). Butzkamm (2003, S.181) beschreibt insbesondere die Grammatik, die man in der Muttersprache zu verstehen beginnt, als ein Schlüssel zum Verstehen weiterer Sprachen. An dieser Stelle soll auch die Bedeutung von kontrastiven Arbeiten über die jeweiligen Sprachen unterstrichen werden. Oflaz und Bolat (2012, S.1636) beschreiben die Muttersprache dabei, als eine der am häufigsten genutzten Hilfsmittel und betonen, dass

dabei selbstverständlich auch Interferenzen entstehen können. In ihrer Untersuchung stellen sie eine Fehleranalyse von Lernenden der deutschen Sprache auf und konzentrieren sich dabei auf Fehler, die durch Transfer aus Muttersprache (Türkisch) und der ersten Fremdsprache (Englisch) entstanden sind. Hierbei fallen Fehler auf, die auf dem Wissen der Muttersprache basieren. Diese Fehler sind beispielweise orthographische Fehler, Fehler zur Verbvalenz, zu Präpositionen oder zu Verben mit Präpositionen. Weitere Kategorien wurden auch für den Transfer aus dem Englischen aufgestellt.

Zu den am seltensten genutzten Strategien gehört, neben dem Vergleich mit der Muttersprache, nach Angaben angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei „der Vergleich mit anderen Sprachen (außer Muttersprache und Englisch)“. 24% der Teilnehmenden nutzen diese Strategie nie oder fast nie. Ein Vergleich mit einer anderen Sprache außer Englisch scheint demnach nicht besonders beliebt zu sein. Dies kann damit zusammenhängen, dass Teilnehmende keine weiteren Fremdsprachen beherrschen oder keine ausreichenden Kenntnisse zur Erschließung eines unbekannten Wortes besitzen. Bei Betrachtung des türkischen Bildungssystems ist unschwer zu erkennen, dass Lernende vor der Universität höchstens eine weitere Fremdsprache neben Englisch angeboten bekommen und dieses meistens Deutsch ist (Auswärtiges Amt, 2020, S.26). Deshalb haben die meisten Studierenden womöglich nicht die Gelegenheit, eine weitere Sprache zum Vergleich heranzuziehen.

Die weitere am seltensten bevorzugte Strategie ist „die Nutzung des Wissens über die Kommunikationssituation oder den Kontext der Veröffentlichung”. Daraus kann geschlossen werden, dass vielleicht das nötige Wissen zu Textsorten fehlt, sodass Rückschlüsse gezogen werden können. Der Kontext der Veröffentlichung spielt jedoch eine wichtige Rolle, um potenzielle Unklarheiten entschlüsseln zu können. Diese Strategie beinhaltet beispielweise auch die Textsortenkenntnis. Je nach Textsorte können Vermutungen über Sprache und Wortschatz erstellt werden (vgl. Hantschel, 2013, S.52). Nach Fix (2005, S.263) gibt es kulturell geprägte Textsorten und das Wissen darüber unterstützt das Verstehen des Textes. Auch das Wissen, ob es sich um einen formellen oder informellen Text handelt, kann entscheidende Hinweise für das Erschließen liefern..

Forschungsfrage 3:

Die dritte Forschungsfrage zielt darauf ab, den Erwerbskontext der angegebenen Erschließungsstrategien von angehenden Deutschlehrkräften in der Türkei zu ermitteln. Hier wurden drei Bereiche unterschieden: der schulische Kontext, der außerschulische Kontext und die selbstständige Aneignung. Die Mehrheit der Teilnehmenden gab hierzu an, Erschließungsstrategien primär im früheren Englischunterricht und im aktuellen Deutschunterricht angeeignet zu haben. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung der unterrichtlichen Vermittlung der Strategien. Storch (2001, S.21) betont, dass Lernende Strategien im Unterricht unbewusst aneignen können und sie deshalb darauf aufmerksam gemacht werden sollten. Vorsicht ist dabei besonders auf der nach Storch (2001, S.121) als „datengesteuertes Verstehen“ (bottom up) und „wissensgesteuertes Verstehen“ (top down) beschriebenen Art und Weise des Verstehens zu bieten. Demnach würde „der Unterricht eher eine aufsteigende, datengesteuerte Annäherung an Texte“ begünstigen, sodass Lernende ihr Potential nicht vollständig einbringen können. Es ist daher anzunehmen, dass der Unterricht Lernende mehr zum Nutzen des vorhandenen Wissens zur Erschließung von unbekannten Wörtern lenkt, als auf unbekannten Wörtern festzusitzen, ohne mit ihnen zu arbeiten.

Aus weiteren Ergebnissen zum schulischen Kontext gaben Lernende zu fast 60% an, dass sie im Unterricht Tipps zur selbstständigen Aneignung bekommen haben, während wieder 51% der Teilnehmenden auch angaben, diese Strategien im Unterricht unbewusst entdeckt zu haben und bei wieder fast 50% stellt sich heraus, dass Erschließungsstrategien im Unterricht besprochen und geübt wurden. Dieses Ergebnis kann als eine Bestätigung früherer Ergebnisse (Chamot, 2005; Dansereau et al., 1979; Liu, 2010) gedeutet werden, dass bewusste Vermittlung von Strategien erfolgsversprechend bei der Ausbildung von autonomen Lernenden ist. Es kann also festgehalten werden, dass der schulische Unterricht die Autonomie der Lernenden fördern kann, wenn der Fokus darauf gerichtet ist. Lernende scheinen ein Bewusstsein darüber entwickelt zu haben, eigenständig Erschließungsstrategien aneignen zu können. Aus Stoch (2001, S.22) kann entnommen werden, dass Lernstrategienanwendung eine Stufe der Autonomie des Lernenden ist. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch im weiteren Verlauf der Antworten auf den Fragebogen wider. Im Kontext der Aneignung von Strategien außerhalb des Unterrichts gaben 83% der Teilnehmenden beim Lesen von Texten Strategien selbständig angeeignet zu haben. Weitere 55% und 51% gaben außerdem an, verschiedene Dinge ausprobiert zu haben, um das Beste für sich zu entdecken und Erschließungsstrategien mithilfe des Internets entdeckt

zu haben. Der Wert der selbständigen Aneignung beim Lesen von Texten unterscheidet sich erheblich von den übrigen Aneignungsarten und sticht somit hervor. Hier scheint die Mehrheit der Teilnehmenden Autonomie in Bezug auf Erschließungsstrategien angeeignet zu haben wie es nach Ros (2013, S.139) beschrieben wird „außerdem befähigt autonomes Lernen dazu, auch außerhalb der Unterrichtssituation und ohne Lehrenden weiterzulernen […]“. Die gegenwärtige Literatur ist sich darüber einig, dass Autonomie ein Wechselspiel von Lehrkraft und Lernende voraussetzt (Martinez, 2005; Tok, 2011). Aus der selbständigen Aneignung der Lernenden der Erschließungsstrategien kann ebenfalls entnommen werden, dass Aneignung aus Büchern und anderen Materialien, im Vergleich eher niedrigere Werte aufweisen. Dieses Ergebnis kann als Beispiel für Storch (2001, S.91) dienen, der meinte, dass Lehrwerke das Potential der Lernenden bezüglich Strategien nicht entfalten. Ein weiterer Aspekt der Aneignung von Strategien stellten Fragen zur Aneignung durch Familie oder Freunde dar. Hierzu wurde herausgearbeitet, dass Lernende am häufigsten durch Austausch mit Kommilitonen/in und mit Freunden und Bekannten Erschließungsstrategien kennenlernten. Diese Werte fallen jedoch im Vergleich zur selbständigen Aneignung und der Aneignung auf verschiedene Weisen im Unterricht niedriger aus. Bei sozialem Erwerb scheint der Austausch mit Kommilitonen keine besondere Rolle zu spielen, obwohl das Peer-Learning als erfolgreiche Methode beschrieben wird (Rozenberg, 2013; Schastak, 2020). Auch das Ergebnis zu Forschungsfrage 1, in dem Lernende es eher weniger bevorzugen Mitstudierende um Hilfe zu bitten kann hier zum Vergleich herangezogen werden.

Forschungsfrage 4:

Mit Forschungsfrage vier soll das Bewusstsein der Lernenden über Erschließungsstrategien dargelegt werden. Vorerst ist festzuhalten, dass fast die Hälfte der Studierenden (43,08%) angibt, Erschließungsstrategien „teilweise“ und zu 33,85% „eher“ erfolgreich einzusetzen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Kienberger (2020, S.195). Auch hier liegt der Großteil der Antworten bei „teilweise“ und „eher“. Wobei wiederum fast 10% angeben, „eher nicht“ erfolgreich zu sein und 13,41% meinen „vollkommen“ erfolgreich zu sein.
Durch diese Antwort kann darauf geschlossen werden, dass Lernende des Faches Deutsch als Fremdsprache in Texten, die ihnen vorgelegt werden, „eher“ und „teilweise“ erfolg-

reich Erschließungsstrategien einsetzen. Es ist zu überprüfen, ob diese Angaben den tatsächlichen Erfolg der Studierenden widerspiegeln. Jedoch ist insbesondere von Studierenden deutschsprachiger Fächer zu erwarten, dass Erschließungsstrategien mindestens „eher" erfolgreich eingesetzt werden sollten. Diese Verteilung weist ebenfalls auf eine Varietät mit einer positiven Tendenz hin. Erfolgreichere Strategiennutzer könnten zum „Peer-Learning" genutzt werden. Da sich auch in Forschungsfrage 1 herausstellte, dass Lernende es eher nicht bevorzugen, Mitstudierende um Hilfe zu bitten. Auch in Forschungsfrage 3 kam heraus, dass Lernende Erschließungsstrategien eher nicht durch Mitstudierende aneignen. Diese Ergebnisse führen zum Schluss, dass „Peer-Learning" im DaF-Studium in der Türkei vernachlässigt wird.

Aus den Befunden der Studie geht außerdem hervor, dass Erschließungsstrategien von der Hälfte der Teilnehmenden „eher" oder „voller" Zustimmung auch außerhalb des Unterrichts in der Freizeit genutzt wird, während 20% dies „nicht" oder „eher nicht" tun. Dieses erscheint als eine relativ hohe Zahl an Nichtnutzern, besonders wenn man bedenkt, dass es sich hierbei um Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache handelt. Ünal, Onursal-Ayırır und Ariogul (2011, S.477) betonen jedoch, dass von Autonomie der Lernenden dann die Rede sein kann, wenn Lernende Strategien auch außerhalb des Unterrichts anwenden, da sie dann in der Lage sein werden zu entscheiden, welche Strategie wann und wo genutzt werden kann. Die Ergebnisse scheinen auch hierbei mit der spanischen Studie von Kienberger (2020) größtenteils übereinzustimmen.

Ein weiteres Ergebnis von Forschungsfrage vier ist es, dass der Großteil der Teilnehmenden der Studie angibt, Erschließungsstrategien als nützlich für die Wortschatzerweiterung und das Leseverstehen zu empfinden. Diese Einschätzung wird durch Çelikkaya und Balkaya (2020, S.997) bestätigt, die betonen, dass Lesestrategien dazu führen, dass Texte besser verstanden werden. Sie vertreten die Meinung, dass in den Seminaren zur Lesefertigkeit an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung Strategientraining angeboten werden sollte (Çelikkaya und Balkaya, 2020, S.999). In Kienbergers Studie (2020) geben spanische Studierende ebenfalls mehrheitlich an, Erschließungsstrategien als nützlich für Wortschatzerwerb und Textverstehen anzusehen. Der Wortschatz wird als eine der grundlegendsten Voraussetzungen des Fremdsprachenlernens beschrieben (Çelikkaya, 2012; Oflaz, 2008; Storch, 2001). Storch (2001, S.58) beschreibt, dass Wortschatzarbeit mit dem Verstehen von neuen Wörtern beginnt. Dieses Verstehen sollte „möglichst aktiv"

geschehen. Mit „aktivem Verstehen“ meint Storch (2001, S.58) „die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen, erschlossene Bedeutungen anhand des Wörterbuchs/Glossars überprüfen, Wortbildungen analysieren usw.“. Der erste Schritt des aktiven Verstehens, das auch als „lernfördernd“ beschrieben wird, ist also das selbständige Erschließen, was vom Großteil der Teilnehmenden ebenfalls als bedeutend eingestuft wurde.

Diesbezüglich stellt sich eine besondere Herausforderung für Studierende deutschsprachiger Fächer, nämlich die Fremdsprachenprüfung des Landes. Um als Lehrkraft an einer staatlichen Schule angestellt werden oder um ein weiterführendes Studium in diesem Fach angehen zu können, müssen Kandidaten und Kandidatinnen einen Sprachnachweis in Deutsch vorlegen. Dieses kann in der Türkei durch die YDS bzw. YÖK-DIL-Prüfung geschehen. Beide Prüfungen bestehen aus Fragen zur Grammatik und zum Leseverstehen (Karaman, 2015, S.4). Diese Prüfungen werden dahingehend kritisiert, dass sie die anderen grundlegenden Fertigkeiten des Sprachenlernens nicht berücksichtigen (Karaman, 2015; Sakarya Maden und Aykut, 2016). Da die Prüfungen also hauptsächlich Wortschatz- und Grammatikwissen beanspruchen, müssen Lernende auch hierfür also in der Lage sein, Erschließungsstrategien einzusetzen, da die Texte dieser Prüfungen keine alltäglichen Texte sind, sondern spezifische Themen behandeln (vgl. Karaman, 2015, S.5). Aus Sakarya Maden und Aykut (2016, S.55) kann entnommen werden, dass Absolventinnen und Absolventen des Faches keine zufriedenstellenden Ergebnisse in diesen Prüfungen erhalten. Sakarya Maden und Aykut (2016) legen besonderen Wert auf die Konnektoren in der Prüfung, doch kann behauptet werden, dass auch die Wortschatzkenntnisse eine besondere Rolle beim Erfolg in diesen Prüfungen spielen. Auch Kurt (2021, S.340) stellt heraus, dass neben Lehramtsstudierenden die angehenden Germanisten keine zufriedenstellenden Ergebnisse vorzeigen. Hierbei wird unterstrichen, dass auch bilinguale Studierende, also diejenigen, die in Deutschland aufgewachsen sind und in die Türkei ausgewandert sind, keine überzeugenden Ergebnisse erreichen (vgl. ebd.). Kurt (2021, S.349) stellt fest, dass Studierende der Germanistik während ihrer Studienzeit auf diese Prüfung nicht vorbereitet wurden. Ein weiteres für diese Arbeit interessantes Ergebnis der Studie von Kurt (2021) ist, dass Lernende aussagen, dass die Erfolgslosigkeit in der Prüfung vom Mangel an Wortschatz abhängt.

Weiter stellt sich durch die Ergebnisse der Forschungsfrage vier heraus, dass angehende Deutschlehrkräfte es für wichtig halten, Erschließungsstrategien im Unterricht zu behandeln. Fast 90% der Teilnehmenden stimmt einer Thematisierung im Unterricht „eher" oder „voll" zu. Dies kann so gedeutet werden, dass der Großteil der Studierenden des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Türkei Erschließungsstrategien als ausschlaggebend für den Deutschunterricht empfinden. Dieses Empfinden hängt sicherlich damit zusammen, dass die Teilnehmenden größtenteils Erschließungsstrategien als hilfreich für ihren Wortschatz und für das Leseverstehen sehen. Demnach kann festgehalten werden, dass die Teilnehmenden ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung der Erschließungsstrategien aufweisen. Akıllılar und Uslu (2011, S.36) unterstreichen ebenfalls, dass Sprachlernstrategien im Unterricht angeboten werden sollten. Besonderes Augenmerk legen sie hierbei auf angehende Lehrkräfte, die mit notwendigen Strategien ausgerüstet werden sollten (Akıllılar und Uslu, 2011, S. 76). Im Einklang mit diesem Ergebnis steht weiter das Ergebnis, dass die Mehrheit der Teilnehmenden es nicht für zutreffend findet, dass Erschließungsstrategien unbewusst angewendet werden und deshalb nicht im Unterricht behandelt werden müssen.

Forschungsfrage 5

Für Variablen, die die Nutzung von Erschließungsstrategien beeinflussen können, wurde unter anderem das Geschlecht der Teilnehmenden betrachtet. Für die Faktoren 1,2,3,5 und 6 wurden hierzu keine signifikanten Unterschiede in der Strategienutzung angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei herausgefunden. Ausschließlich für den Faktor 4 wurde ein signifikanter Unterschied festgestellt, wobei weibliche Teilnehmende einen höheren Mittelwert als männliche Teilnehmende aufgestellt haben. Faktor 4 beschreibt dabei die „Kontextanalyse, weiterer Kontext". Im Allgemeinen können jedoch keine Unterschiede festgestellt werden, wie dies auch in vorherigen Studien der Fall war (vgl. Kienberger, 2020). Ein Unterschied bezüglich der Frauen als Strategiennutzer stellte sich in der Arbeit Cataláns (2003) heraus, wobei sie ebenfalls höhere Werte im Vergleich zu Männern lieferten. Eine andere Studie zu den Lernstrategien angehender Deutschlehrkräfte in der Türkei von Oflaz (2008; 2019a) legt im Gegensatz zu Akıllılar und Uslu (2011) dar, dass Lernerinnen im Vergleich zu Lernern eine höhere Strategienutzungsquote haben. Dieses konnte in der vorliegenden Studie ausschließlich für einen Faktor der Arbeit bestätigt werden, deshalb scheint es von Bedeutung bezüglich des Geschlechts,

darauf zu schauen in welchen Strategien es Unterschiede gibt. In ihrer Arbeit stellten Ayirir, Ariogul und Ünal (2012) fest, dass Studenten bei der Nutzung von Kompensationsstrategien einen höheren Durchschnitt aufweisen als Studentinnen, wobei diese in den übrigen Strategien höhere Werte aufweisen als Studenten.

Auch das Lehrjahr der Studierenden wurde als Variable in Betracht gezogen. Da es sich hierbei um angehende Deutschlehrkräfte handelt und diese in jedem Semester unterschiedliche Seminare zur deutschen Sprache erhalten, könnte diese Tatsache ein Aspekt sein, der sich im Strategieverhalten der Studierenden wiederspielgelt. Dabei stellt sich heraus, dass für die Faktoren 1,2 und 3 es keine signifikanten Unterschiede gibt. Faktor 1 war als „interlinguale Hinweise" übernommen von Kienberger (2020), Faktor 2 als „intralinguale Hinweise" und Faktor 3 als „Kontextanalyse, näherer Kontext".

Die Faktoren, in denen sich signifikante Unterschiede herausstellen sind die Faktoren 4,5 und 6. Für Faktor 4, welches das „Kontextwissen, weiterer Kontext" ist, wurde für Studierende des vierten Lehrjahres ein höherer Mittelwert als für Studierende des zweiten Lehrjahres bestimmt. Für Faktor 5, was als „außersprachlicher Kontext" bezeichnet wurde, wurde ebenfalls für Studierende des vierten Lehrjahres ein höherer Mittelwert als für die restlichen Studierenden herausarbeitet und für Faktor 6, was die „metakognitiven Strategien" ausmachen, wurde ebenfalls ein höherer Mittelwert, das als signifikanter Unterschied beschrieben wird, herausgestellt. Studierende im vierten Lehrjahr können als erfahrene Studierende beschrieben werden, da sie sich in der letzten Phase ihres Studiums befinden. Die drei Faktoren gehen über die Sprachnutzung hinaus und definieren außersprachliche Strategien, demnach können die Studierenden im vierten Lehrjahr als selbstbewusstere Studierende angesehen werden, die Erfahrung im Umgang mit Strategien gesammelt haben. Auch Storch (2001, S.45) erklärte, dass Sprachverarbeitung auf bestimmten Strukturen beruhen und diese zu bestimmten Zeitpunkten entwickelt werden können. Im Gegensatz dazu fand Oflaz (2008), dass Studierende im dritten und vierten Lehrjahr eine niedrigere Nutzungshäufigkeit von allen Lernstrategienarten, außer der Gedächtnis- und kognitiven Strategien aufweisen, als Studierende der Vorbereitungsklassen.

Bezüglich des Sprachniveaus als Variable stellten sich für die Faktoren 4,5 und 6 keine signifikanten Unterschiede. Überraschenderweise wurden für die Faktoren 1 und 2 im Niveau C1 niedrigere Mittelwerte festegestellt als Studierende in niedrigeren Niveaus. In

der gegenwärtigen Literatur heißt es nämlich, dass Lernende mit einem höheren Sprachniveau häufiger das Erschließen wagen und dazu in der Lage sind (Oflaz, 2019a). Das Niveau der beherrschten Sprache beeinflusst somit das Verhalten der Lernenden bezüglich des Einsatzes von Erschließungsstrategien. Demnach kann geschlossen werden, dass Wortschatzwissen und eine gute Lesekompetenz Faktoren sind, die das Erschließen von unbekannten Wörtern in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache, beeinflussen, vor allem da diese unter anderem das Kontextwissen beeinträchtigen.

In ihrer Arbeit über das Erschließen von Wörtern aus dem Kontext mit Kindern stellen Cain et al. (2004) fest, dass Kinder mit Lesedefiziten im Vergleich zu Kindern mit stärkerer Lesekompetenz Mängel haben unbekannte Wörter zu erschließen. Demnach kann dieser Mangel schon in der Kindheit entwickelt worden sein, sodass er in der Fremdsprache ebenfalls besteht. Die Entwicklung des Ableitens und des Nutzens des Kontexts im Rahmen der Entwicklung einer Lesekompetenz scheinen demnach grundlegende Aspekte des Fremdsprachenunterrichts zu sein. Weitere Forschung bezüglich des Erfolgs des Erschließens würden hierzu mit Sicherheit tiefere Einblicke liefern. Weiter stellen Laufer und Sim (1985, S.10), dass die Teilnehmenden sich eher an dem Wort selbst orientieren zum Erschließen einer unbekannten Bedeutung, anstatt den Satz selbst, die Syntax oder das Weltwissen zu nutzen. In einer weiteren Arbeit zu Englischlernenden in Malaysia stellten Asgari und Mustapha fest (2011), dass Lernenden die jeweiligen Vokabellernstrategien nicht bekannt sind und eine mittlere bis geringe Nutzung dieser der Fall ist. In seiner Arbeit untersuchte Nassaji (2006) die Beziehung zwischen dem Wortschatzwissen von Englischlernenden und dem Einsatz von Erschließungsstrategien. Dabei stellte sich für Englischlernende eine signifikante Beziehung zwischen Wortschatzwissen und dem Grad des Einsatzes von Erschließungsstrategien. Lernende, die ein größeres Vokabularwissen vorwiesen, setzten häufiger Erschließungsstrategien ein, als Lernende, die über ein geringeres Vokabularwissen verfügten. Laufer und Sim (1985, S.10) fanden durch ihre Studie ebenfalls heraus, dass Englischlernende mit einem besseren Sprachniveau erfolgreichere „Erschließer“ waren als Lernende mit niedrigerem Sprachniveau. Ebenfalls stellten Shen und Wu (2009) in ihrer Arbeit fest, dass es eine signifikante Korrelation zwischen der Lesekompetenz und dem Erschließen von unbekannten Wörtern gibt. Englischlernende mit besserem Niveau waren in der Lage bessere Erschließungen zu tätigen als andere. Die Arbeit von Harley und Hart (2000) wird mit Lernenden der französischen Sprache durchgeführt. Sie untersuchen, was Lernende der Sekundarstufe unternehmen,

wenn sie auf unbekannte Wörter stoßen. Dabei wurde herausarbeitet, dass Lernende mit besseren Noten höhere Nutzung der Strategien Raten aus dem Kontext, das Versuchen ein ähnliches englisches Wort zu identifizieren und Ausgehen aus dem Wort selbst, angeben, als Lernende mit weniger guten Noten. Dieses unterstützt die Ergebnisse vorheriger Untersuchungen, dass erfolgreichere Lernende mehr Strategien nutzen als weniger erfolgreichere Lernende. Ergebnisse aus dem Ausland mit Englischlernenden besagen also, dass Lernende mit besserem Sprachniveau erfolgreichere Strategiennutzer bezüglich der Bedeutungserschließung sind. Für angehende Englischlehrkräfte in der Türkei stellen Çakır et al. (2016) fest, dass ein tieferes Wortschatzwissen bessere Voraussetzungen für das Inferieren darstellen als Lesestrategien im Allgemeinen.

Für das Ergebnis der vorliegenden Studie, dass Studierende im Niveau C1 weniger genannte Strategien einsetzen, kann folgende Vermutung aufgestellt werden: Studierende, die das Niveau C1 angegeben haben, sind meist Lernende, die als sogenannte „Remigrantenkinder“ bezeichnet werden. Dies ist ein besonderer Status zwischen Deutschland und der Türkei, das durch die Arbeitsmigration in den 1960er Jahren entstanden ist. Viele dieser Kinder sind also in Deutschland geboren und aufgewachsen und sind mit ihren Eltern im jungen Alter in die Türkei „remigriert“ (vgl. Özyer, 2013; Polat und Tapan, 2005). Deutsch geben sie demnach als Zweitsprache an, es ist für sie keine Fremdsprache. Aus Alyaz (2011, S.505) kann entnommen werden, dass diese Lernenden ein bestimmtes Niveau an Deutsch mitbringen und im Lernprozess in der Türkei keine sprachlichen Fortschritte machen. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Lernenden dasselbe, wenn nicht sogar ein niedrigeres, Deutschniveau aufweisen, wie in der Zeit als sie Deutschland verließen. Schließlich geben sie jedoch das Niveau C1 an, obwohl sie tatsächlich nicht auf diesem Niveau sind. Demnach können wahrscheinlich Studierende auf niedrigeren Niveaus ihr tatsächliches Niveau besser beurteilen als Studierende, die angeben auf Niveau C1 zu sein. Möglicherweise haben sie also ein überbewertetes Selbstbild ihres Sprachniveaus, was zu einer weniger effektiven Nutzung von Erschließungsstrategien führen könnte.Schließlich kann es von Interesse sein, zu messen, ob Studierende der deutschsprachigen Fächer ihr Deutschniveau tatsächlich beurteilen können und ob sich das Niveau je nach Lehrjahr unterscheidet, ob Studierende also mit zunehmenden Lehrjahren ihr Deutschniveau behalten oder dieses abnimmt. Die Ergebnisse dieser Studie können darauf hin interpretiert werden, dass das Niveau sich im ersten Jahr sowie im letzten Jahr nicht signifikant unterscheidet. Dies kann auch damit bekräftigt werden, dass

die Curricula der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung mit fortschreitendem Lehrjahr weniger Seminare zum „Sprachkönnen“ anbieten und dass die Stundenzahl auch innerhalb der Jahre abgenommen hat (Deregözü, 2020, S.156).

Für Faktor 3 gibt es einen signifikanten Unterschied für das Niveau B1 und A2. Studierenden des Niveaus B1 weisen einen höheren Mittelwert auf als Studierende des Niveaus A2. Bezogen auf die Analyse des näheren Kontexts scheinen Studierende mit einem höheren Niveau öfter Strategien zu nutzen als Studierende des Niveaus A2. Bezüglich Erschließungsstrategien stellen Korkmazer und Aslan (2018) in ihrer Arbeit mit Studierenden der Vorbereitungsklasse heraus, dass Lernende anfangs also auf Niveau A1 diese angeben am häufigsten zu nutzen, während sie auf Niveau A2 andere Strategien eher bevorzugen und Erschließungsstrategien nicht nutzen. Diese Studie behandelte jedoch die Schreibfertigkeit, woraus man folgern kann, dass auch für jede Fertigkeit andere Strategien auf verschiedenen Sprachniveaus eingesetzt werden können. Dieses Thema stellt ebenfalls einen Aspekt dar, der einer näheren Untersuchung bedarf.

Es wurde auch darauf geschaut, ob die jeweiligen Curricula der Universitäten einen signifikanten Einfluss auf die Strategienutzung der Studierenden haben. Hierbei wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Dies kann als erfreulich gedeutet werden, da hierzu größtenteils Einigkeit in den Curricula der Abteilungen herrscht, sodass eine vergleichbare Ausbildung gewährleistet wird.

Schließlich wurde der Status der Zweisprachigkeit der Teilnehmenden bewertet. Für die Faktoren 3,4,5 und 6 gibt es dabei keine signifikanten Unterschiede. Für Faktor 1 stellt sich für Teilnehmende heraus, die keine weitere Sprache im muttersprachlichen Niveau sprechen, dass der Mittelwert höher als bei bilingualen Studierenden. Dieses Ergebnis scheint vorerst überraschend, da Faktor 1 „interlinguale Hinweise“ beschreibt. Jedoch handelt es sich bei den zwei Sprachen, um Türkisch und Deutsch, die begrenzte Transfermöglichkeiten bieten, deshalb ist es verständlich, dass diese Strategie bei höheren Niveaus weniger hilfreich ist. Außerdem stellte sich dieses Ergebnis auch das Niveau C1 heraus, wo Studierende dieses Niveaus einen niedrigeren Wert aufwiesen. Auch für Faktor 2, also die „intralinguale Hinweise“ wird das selbe Ergebnis präsentiert. Bilinguale Lernende weisen niedrigere Mittelwerte als einsprachige Teilnehmende. Eine gesonderte Studie zu bilingualen Studierenden mit Sprachkombination: Deutsch-Türkisch, scheint

interessant bezüglich der Tatsache, ob diese Studierenden Erschließungsstrategien bewusst anwenden oder eher intuitiv vorgehen, nach Sprachgefühl also, ohne weiter nachzudenken.

4.1 Vorschläge

Obwohl in der Türkei das Thema Tertiärsprachendidaktik, vor allem an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung, sehr großgeschrieben wird, kann es als Mangel betrachtet werden, dass Lernende noch immer türkische Wörterbücher nutzen. Ob dies daran liegt, dass diese Wörterbücher schwieriger zu erhalten sind, oder dass Lernende dies aus anderen Gründen bevorzugen, kann durch weitere Forschung dargelegt werden.

Angesichts der hohen Nutzung von Online-Wörterbüchern sollte die Integration von technologie-basierten Lernressourchen in die Lehrerausbildung gefördert werden, um die Autonomie und Sprachkompetenz der Schüler zu stärken. Weiterhin könnte die Entwicklung von Lehrmaterialien, die das strategische Nachschlagen in Wörterbüchern trainieren, hilfreich sein.

Bezüglich des Ratens aus dem Kontext gaben fast 7% der Teilnehmenden dieser Studie an, den Kontext nie oder fast nie und gewöhnlich nicht zu nutzen. Daher scheint es von Bedeutung zu sein, dass Lernende ein Bewusstsein für die jeweiligen Wissensquellen beim Erschließen von unbekannten Wörtern entwickeln sollten. Lernende sollten ermutigt und dahingehend trainiert werden, nicht als erstes das Wörterbuch aufzusuchen, wenn sie auf unbekannte Wörter stoßen. Dieses sollte auch Lehrkräften bewusst gemacht werden, beispielsweise durch sich wiederholende Fortbildungen.

Ob das Nichtbevorzugen der Unterstützung durch Lehrkraft oder Mitstudierende ein Ergebnis der türkischen Lernkultur ist, kann nicht beantwortet werden, da diesbezüglich keine Arbeit vorgefunden werden konnte. Wie das Verhalten von türkischen Lernenden bezüglich des Nachfragens bei Lehrkräften ist, könnte demnach ein weiteres Forschungsthema bilden. Die Diskrepanz in der Nutzung sozialer Strategien könnte als Indikator für kulturelle Unterschiede in der Lernumgebung dienen. Basierend auf den Ergebnissen könnte argumentiert werden, dass Lehrmethoden angepasst werden sollten, um eine aktivere Beteiligung der Studierenden und den Gebrauch sozialer Strategien zu fördern.

Die moderate Nutzung der Unterstützung durch die Lehrkraft und Mitstudierende könnte als Gelegenheit gesehen werden, den Unterricht zu verbessern. Lernende könnten explizit

auf die Sprechstunden der Lehrkräfte hingewiesen werden, um eine gezielte Förderung der Unterstützung durch die Lehrkraft zu ermöglichen. Ebenso könnte die Förderung von Gruppenarbeiten und Peer-Learning dazu beitragen, eine Atmosphäre zu schaffen, die kooperatives Lernen fördert. Eine weitere Maßnahme könnte die Einführung von Tutorien sein, in denen ausgewählte Studierende Nachhilfe anbieten. Dies könnte ein interessantes Projekt für das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Türkei sein.

Zu Forschungsfrage zwei kam heraus, dass Lernende intralinguale hinweise am häufigsten angeben zu nutzen. Weitere Studien bezüglich intralingualer Analyse für die Bedeutungserschließung in den Fächern DaF-Germanistik und den Übersetzungswissenschaften Deutsch in der Türkei könnten aufschlussreich für die Behebung dieser Defizite genutzt werden.

Ein weiterer Vorschlag für Forschungsfrage zwei ist, dass es von Vorteil zu sein scheint, angehenden türkischen Lehrkräften Seminare ausschließlich zur Bedeutungserschließung durch Morpheme, Affixe und Stammformen anzubieten, sodass das Lesen im Deutschen vereinfacht wird. Es wird auch als ausschlaggebend angesehen, solche Seminare von Anfang an anzubieten, sodass ein sicheres Gefühl hierfür entwickelt werden kann.

Bezüglich der Nutzung des Kontextes sollte es weiterhin darauf Wert gelegt werden, den Kontext im Fokus des Unterrichts zu behalten. Die Grammatik-Übersetzungsmethode, die aufgrund der isolierten, kontextlosen Beispielsätze zur Vermittlung der Grammatik kritisiert wurde, endete mit der Reform im Fremdsprachenunterricht (vgl. Neuner und Hunfeld, 2002, S.31), wobei der Kontext beim Leseverstehen ebenfalls in den Fokus des Fremdsprachenunterrichts rückte. Vor allem in der Wortschatzarbeit wird die Bedeutung des Kontextes betont, da diese Herangehensweise als „gehirngerecht“ beschrieben wird, die die Wortschatzfestigung begünstigt.

Weiter kann vorgeschlagen werden, dass Lernende zum bewussten Transfer aus der Muttersprache und weiterer Fremdsprache für das Erschließen ermuntert und ausgebildet werden sollten, mit der Betonung der Unterschiede und der möglichen Interferenzfehler. Die Variation der Präferenzen der Teilnehmenden bezogen auf die Wahl von der Muttersprache als Quelle oder der Fremdsprache beim Erschließen deutet auf eine Differenzierung im Klassenraum hin, sodass in der Praxis Lernstrategien angesprochen werden sollten, die den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden sollten.

Für die am seltensten genutzten Strategien empfiehlt es sich für den Leseunterricht der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung, den Aspekt der Textsorte beim Entschlüsseln des Textes ausführlicher zu betrachten. Bezüglich des Wissens über die Kommunikationssituation im Text, kann geschlossen werden, dass Studierende des Faches pragmatische Aspekte in Texten weniger häufig beachten. Die Behebung dieses Defizits kann als Maßnahme für das Fach getroffen werden. Storch (2001, S.17) beschreibt unter anderem die „Kommunikationssituation (Wo und unter welchen zeitlichen Bedingungen findet das kommunikative Handeln statt)“ und das „Medium und Textsorte (In welcher Form/Wie wird kommuniziert?)“ als Elemente erfolgreicher Kommunikation, die vom Lernenden beherrscht werden sollten. Die Absichten des kommunikativen und des interkulturellen Ansatzes, die den Unterricht auf eine pragmatisch-funktionale Herangehensweise lenken, sollten demnach stärker in den Fokus gerückt werden.

In Kapitel 2 wurden die Seminare der Abteilungen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei betrachtet und es stellte sich heraus, dass zwar jede Abteilung für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei Lehrveranstaltungen zum Thema Leseverstehen anbietet, diese jedoch unterschiedliche Ziele verfolgen. Strategientraining wird an einigen Universitäten explizit im Lehrplan vorgenommen, während andere noch daran arbeiten die Lesefertigkeit ihrer Lernenden weiterzuentwickeln. Erschließungsstrategien sind in keinem Lehrplan explizit als obligatorisch oder fakultativ genannt worden. Diese Art der Strategien werden in Tönshoff (2007, S.334) hervorgehoben, als Strategien, die nicht „in getrennten Programmen, sondern integriert in den Unterricht vermittelt und geübt“ werden sollten. Deshalb kann als Vorschlag aus dieser Arbeit ebenfalls hervortreten, dass Erschließungsstrategien systematisch in den Lehrveranstaltungen und Lehrplänen der Abteilungen erforscht und thematisiert werden. Die zentrale Frage, die beantwortet werden sollte ist, inwieweit Erschließungsstrategien thematisiert und vermittelt werden. Aus dieser Erkenntnis lassen sich einige Vorschläge und Maßnahmen für den Deutschunterricht in der Oberstufe, sowie an der Universität ableiten. Die Sensibilisierung der Lernenden in Bezug auf das Aufstellen von Vermutungen und das Tätigen von Erschließungen für unbekannte Wörter wird als Ziel der Strategievermittlung um Fremdsprachenunterricht angesehen (vgl. Michalak, 2009, S.9). Dazu werden eine Diskussion und ein Austausch über die Bedeutung von unbekannten Wörtern vorgeschlagen. Konkret nennt Michalak (2009, S. 39) das Einsetzen von C-Tests, wodurch Lernende lernen „Vermutungen zu stellen und unbekannte Wörter zu entschlüsseln“.

Bezogen auf Forschungsfrage drei wird vorgeschlagen das Peer-Tutoring einzuführen. Peer-Tutoring scheint ein Thema zu sein, dass für die DaF-Abteilungen der Türkei noch gefördert werden sollte. Ob Peer-Learning eine erfolgversprechende Methode auch für die Entwicklung von Erschließungsstrategien beim Lesen in der Fremdsprache Deutsch ist, könnte durch weitere Studien erforscht werden.

Auch die Ergebnisse für Forschungsfrage vier leiten zu der Annahme, dass das Konzept des "Peer-Learning" innerhalb der DaF-Abteilungen in der Türkei stärker gefördert werden sollte, um das Potential der erfolgreichen Strategiennutzer effektiver zu nutzen und so den weniger erfolgreichen Studierenden zusätzliche Unterstützung anzubieten. Durch die Einbindung von Peer-Tutoring Programmen könnten Studierende motiviert werden, einander zu unterstützen und voneinander zu lernen, was die Gesamteffektivität der Strategienutzung verbessern könnte.

Es wird weiter vorgeschlagen, die Förderung der Nutzung von Erschließungsstrategien auch außerhalb des Klassenzimmers zu intensivieren, um die Autonomie und das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden zu stärken. Dies könnte durch Workshops oder Informationskampagnen erfolgen, die darauf abzielen, den Studierenden zu zeigen, wie sie die im Unterricht erlernten Strategien effektiv in ihrer Freizeit anwenden können, um ihre Sprachkenntnisse weiter zu verbessern.

Teilnehmende empfinden außerdem Erschließungsstrategien als nützlich für Wortschatzerweiterung und Leseverstehen. Besonders für größere Erfolge in der Fremdsprachenprüfung YDS der Türkei wird die Ausbildung von Erschließungsstrategien empfohlen. Insbesondere der Mangel an Wissen über die Nutzung von intralingualen Hinweisen, wie Konnektoren oder Wortbestandteile könnte durch dieses Training kompensiert werden. Inwieweit Texte der Prüfungen durch Erschließen entschlüsselt werden können, könnte ein interessantes Thema für weitere Forschungen darstellen. Es wird konkret vorgeschlagen, die Integration und systematische Behandlung von Erschließungsstrategien in den Lehrplänen und Seminaren der Deutschlehrerausbildung zu verstärken, um sicherzustellen, dass alle angehenden Lehrkräfte die notwendigen Fähigkeiten zur Anwendung dieser Strategien erlernen und effektiv in ihren zukünftigen Klassenräumen einsetzen können.

Bezüglich der Variable Geschlecht und ihren Einfluss auf Erschließungsstrategien wird vorgeschlagen, weiterführende Studien durchzuführen, die sich speziell mit den Unterschieden in der Strategiennutzung zwischen den Geschlechtern befassen, um detailliertere

Einblicke zu gewinnen und möglicherweise gezielte Lehransätze zu entwickeln, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Geschlechter eingehen. Diese Forschungen könnten helfen, effektivere Lehrstrategien zu entwickeln, die beide Geschlechter in ihrem Lernprozess optimal unterstützen

LITERATURVERZEICHNIS

Akıllılar, T., und Uslu, Z. (2011). Almanca Bölümü Öğrencilerinin Uyguladiklari Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*(2), 24–37.

Akpınar, K. D. (2013). Lexical inferencing: perceptions and actual behaviours of Turkish English as a Foreign Language Learners' handling of unknown vocabulary. *South African journal of education*, 33(3), 1–17. https://doi.org/10.15700/201503070750

Aktaş, E. (2017). Öğretmen Adaylarinin Farkli Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99–118.

Allgäuer-Hackl, E., und Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerbildung* (S. 111–147). Schneider Verlag Hohengehren.

Alyaz, Y. (2011). Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Dilsel Seviyeleri ve Almancaya İlişkin Tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 503–525.

Amirian, S. M. R., & Heshmatifar, Z. (2013). A survey on vocabulary learning strategies: A case of Iranian EFL university students. *Journal of language teaching and research*, 4(3). https://doi.org/10.4304/jltr.4.3.636-641

Anzulović J., & Tomac, M. (2015). Zur Entwicklung der Lesekompetenz im Fachsprachenunterricht. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 6(2), 13–19.

Apeltauer, E. (2001). *Grundlagen Des Erst- Und Fremdsprachenerwerbs: Fernstudienangebot DaF. Eine Einführung*. Langenscheidt.

Apeltauer, E. (2011). Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In Y. E ğ ıt (Hrsg.), *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur : Tagungsbeiträge ; XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress* (S. 15–34). Ege Üniversitesi Matbaasi.

Arak, H. (2010). Almanca öğreniminde ve öğretiminde köprü dil İngilizce'den olumlu transfer örnekleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 50–60.

Arak, H. (2016). İngilizceden Sonra İkinci Yabanci Dil Olarak Almanca. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48, 15–25.

Arebi, D. A. M., & Alishah, A. R. (2020). Spanish language learners' choice of vocabulary learning strategies: The role of gender. *Journal of Liberal Arts and Humanities (JLAH)*, 1(4), 24–30.

Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., et al. (2005). *Expertise: Förderung von Lesekompetenz*. BMBF, Referat Publikationen, Internetredaktion.

Asgari, A., & Mustapha, G. B. (2011). The Type of Vocabulary Learning Strategies Used by ESL Students in University Putra Malaysia. *English language teaching*, 4(2), 84–90.

Auswärtiges Amt. (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020.* Auswärtiges Amt Referat 610 – Förderung von Deutsch als Fremdsprache/ Partnerschulinitiative PASCH

Aydemir, P. D. Y., & Çiftçi, Y. Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştirma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103–115.

Aydoğdu, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden Ve Nasil?. *Uluslararası Sosyal Aratırmalar Dergisi*, 2(8), 68–74.

Ayırır, İ. O., Arıoğul, S., & Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 60–71.

Balcı, A., & Dündar, S. A. (2017). Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258–270.

Balcı, Ö., & Durak Üğüten, S. (2017). Üniversite Hazirlik Sinifi Öğrencilerinin Kullandiklari Dil Öğrenme Stratejileri. *Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 41–54.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge Der Türkisch - Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası.

Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaityte, L. (2013). *DLL 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?: Buch mit DVD.* Klett Sprachen.

Bangel, M., & Müller, A. (2014). Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeiten durch die Arbeit an Wort-(bildungs)strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *In Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatu.r* (S. 43–63).

Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., Vicente, S., Wallner, F., & Winzer-Kiontke, B. (2014). *DLL 03: Deutsch als fremde Sprache: Buch mit DVD (1. Aufl.).* Klett Sprachen.

Baskın, S., Işcan, A., Karagöz, B., & Birol, G. (2017). The Use of Vocabulary Learning Strategies in Teaching Turkish as a Second Language. *Journal of education and practice*, 8(9), 126–134.

Bayrak, A. (2013). Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerausbildung. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 81–91.

Behrend, J. (2016). *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU. Subjektive Theorien von Studierenden zum Erschließen fremdsprachlicher Lesetexte nach dem EuroComGerm-Ansatz*. Technische Universität Darmstadt.

Bernstein, S. (2013). Die Verbindung zwischen Lesestilen und Lesestrategien im DaF-Unterricht – exemplarisch untersucht an zwei Texten zum Thema 'Mehrsprachigkeit. In Freundes-und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea FALK E. V. / Lektoren-Vereinigung Korea (Hrsg.), *DaF-Szene Korea 38 -Texte und Arbeit mit Texten im DaF-Unterricht* (S. 6–12).

Beste, G., Franke, C., Gutzmann, M., Hattendorf, E., Hoppe, I., Pilz, A., Rehberg, G., & Waldmann, E. (2012). *Handreichung zur Förderung von Lesekompetenz in der Schule Für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Grundschulen und allen weiterführenden Schulen.* LISUM.

Biçer, N., & Polatcan, F. (2015). Yabanci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811–828.

Bimmel, P. (2010). Lern(er)strategien und Lerntechniken. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (S. 842–850). de Gruyter Mouton.

Blex, K. (2005). Faktoren des Fremdsprachenerwerbsprozesses: Input- Interaktionen-Output. *Studies In The Humanities*, 56, 109–125.

Bradlaw, C., und Schmorre, M. (2021). *Das mehrsprachige mentale Lexikon und Wortschatzarbeit. Fremdsprache Deutsch*, 64, 13–19.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research. Methodology in the social sciences*. Guilford Publications.

Budde, M. (2016). Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), S. 1-4.

Busch, A., und Stenschke, O. (2018). *Germanistische Linguistik: Eine Einführung (4. Aufl.)*. Narr Francke Attempto.

Butzkamm, W. (2003). Die Muttersprache als SprachMutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. *Französisch Heute*, 34, 174–192.

Büyükdurmuş Selçuk, I. (2011). *Guessing Vocabulary From Context In Reading Texts.* [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Bilkent University Egitim Bilimleri Enstitüsü .

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem Akademi.

Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671–681. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.671

Çakır, A., Ünaldı, I., Arslan, F. Y., & Kılıc, M. (2016). Effects of reading strategies and depth of vocabulary knowledge on Turkish EFL learners' text inferencing skills. *English language teaching*, 9(8), 11–20. https://doi.org/10.5539/elt.v9n8p11

Catalán, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54–77. https://doi.org/10.1111/1473-4192.00037

Çelık, J. A., & Köksal, H. (2017). Kognitive Lernstrategienkompetenz Der Lehramtsstudenten Für Deutsch. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 47–69.

Celik, S., & Toptas, V. (2010). Vocabulary learning strategies of Turkish EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 62–71.

Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca Öğretmeni Adaylarının Sözcük Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71–76.

Çelıkkaya, S., & Balkaya, S. (2020). Yabancı Dil Almanca Öğrencilerinin Okuma Becerileri Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 989–1003.

Chamot, A. U. (2005). Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenerwerb. In H. Barkowski & H. Funk (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - Mehrsprachigkeit - Unterricht - Theorie / Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht* (S. 10–35). Cornelsen Verlag.

Chan, W. M. (2005). Lernerautonomie und die metakognitive Entwicklung- Argumente für einen Perspektivenwechsel. In H. Barkowski & H. Funk (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - Mehrsprachigkeit - Unterricht - Theorie / Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht* (S. 109–126). Cornelsen Verlag.

Chojnacka-Gärtner, J. (2008). Konstruktivistischer Umgang mit Lesetexten im Fremdsprachenunterricht. *Studia Germanica Posnaniensia*, 31, 101. https://doi.org/10.14746/sgp.2008.31.10

Cudzich, B. (2012). Vokabellernen (ohne) Vergessen (mit) Vokabellernstrategien. *Glottodidactica*, 39(1), 93. https://doi.org/10.14746/gl.2012.39.1.9

Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. UTB.

Dansereau, D. F., Collins, K. W., McDonald, B. A., Holly, C. D., Garland, J., Diekhoff, G., & Evans, S. H. (1979). Development and evaluation of a learning strategy training program. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 64–73.

Daugaard, H. T., Cain, K., & Elbro, C. (2017). From words to text: inference making mediates the role of vocabulary in children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 30, 1773–1788.

DeBot, K., Paribakht, T., & Wesche, M. (1997). Towards lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 309–329.

Dellal Akpınar, N., & Günak B. D. (2009). İkinci Yabanci Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci Yabanci Dil İngilizceye Bağli Öğrenme Stratejileri. *Dil Dergisi*, 145, 64–85.

Demme, S. (2005). Vom autonomen Lernenden zum autonomen Lehrenden- Lernerautonomie und Lernstrategien in der Ausbildung künftiger DaF-Lehrender. In H. Barkowski & H. Funk (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - Mehrsprachigkeit - Unterricht - Theorie / Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht* (S. 175–189). Cornelsen Verlag.

Dengler, S., Mayr-Sieber, T., Rusch, P., Schmitz, H., & Scherling, T. (2013). *Netzwerk A2: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch mit 2 DVDs und 2 Audio-CDs*. Klett Sprachen.

Deregözü, A. (2020). Geçmişten Günümüze Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 143–161. https://doi.org/10.37583/diyalog.802258

Dorer, B. (2014). *ESS Round 7 Translation Guidelines*. ESS ERIC Headquarters, Centre for Comparative Social Surveys, City University London.

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Routledge.

Ehlers, S. (2006). Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. *Babylonia*, 3(4), 31–38.

Ender, A. (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Anknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.

Faistauer, R. (2010). Die sprachlichen Fertigkeiten. In Hans-Jurgen Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- Und Zweitsprache. 1. Halbband: Ein internationales Handbuch* (S. 961–968). Walter de Gruyter.

Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *Modern Language Journal*, 87(2), 222–241. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00187

Fix, U. (2005). Was heißt Texte kulturell verstehen? In H. Blühdorn, E. Breindl, & U. H. Waßner (Hrsg.), *Text- Verstehen Grammatik und darüber hinaus* (S. 254–276). Walter de Gruyter.

Genç, A. (2001). Die Entwicklung Der Lesekompetenz Im Daf-Unterricht. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 20(8), 80–91.

Grünewald, M. (2005). Interaktion und Fremdsprachenerwerb. 言語文化研究 *Studies in language and literature*, 25(1), 73–92.

Gu, Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2).

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*.Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Narr Francke Attempto.

Hantschel, H.-J. (2013). Lesen. In H.-J. Hantschel, M. Brinitzer, S. Kroemer, M. Möller-Frorath, & L. Ros (Hrsg.), *DaF Unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit CD-ROM. Buch + DVD-Video* (S. 50–59). Klett (Ernst) Verlag, Stuttgart.

Harley, B., & Hart, D. (2000). Vocabulary learning in the content-oriented second-language classroom: Student perceptions and proficiency. *Language awareness*, 9(2), 78–96. https://doi.org/10.1080/09658410008667139

Heinz, C., & Kuße, H. (2015). *Slawischer Sprachvergleich fuer die Praxis Lern- und Erschließungsstrategien - Floskeln fuer den Alltag - Grammatik - Woerterverzeichnis - Hoermaterialien*. Peter Lang International Academic Publishers.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53–60.

Horvát, L. (2017). Vokabellernen, aber mit welcher Strategie Diversität im Strategiegebrauch. *Deutschunterricht für Ungarn*, 28. 85-100.

Huang, S., & Eslami, Z. (2013). The use of dictionary and contextual guessing strategies for vocabulary learning by advanced English-language learners. *English language and literature studies*, 3(3). https://doi.org/10.5539/ells.v3n3p1

Huckin, T., Haynes, M., & Coady, J. (Hrsg.). (1993). Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model. In *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (S. 153–178).Ablex Publishing Corporation.

Hufeisen, B. (2019). Wortschatz: Materialien zur Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. https://doi.org/10.31816/Dhoch3.2019.78

Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen:Modelle und theoretische Ansätze. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (S. 738–752). De Gruyter Mouton.

Hufeisen, B. (2016). Fokus: Lernen. In Bausch, K. R., Krumm, H. J., Burwitz-Melzer, E., & Mehlhorn, G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 25–29). Francke, A.

Hug, T., & Poscheschnik, G. (2014). *Empirisch forschen*. UTB.

Huneke, H. W., & Steinig, W. (2000). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung (2. Aufl.).* Schmidt.

İşi güzel, B. (2012). Der Einfluss Der Erstsprache Als Ein Motivationsfaktor Auf Den Erfolg Beim Fremdsprachenlernen. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 53–86.

İşi güzel, B., und Dılken, M. (2022). Das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE): Aus der Sicht der Lernenden in der Türkei. *International Journal of Languages Education*, 10.1(10.1), 65–76. https://doi.org/10.29228/ijlet.57823

İstifçi, I. (2009). Lexical Inferencing Strategies of Turkish EFL Learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 97–109.

Jöreskog, K. G., und Sörbom, D. (1993). *LISREL : User's reference Guide*. Scientific International Software.

Kaptı, Ü. (2009). Yabancı Dil Ders Kitaplarında Sözcük Bilgisinin Önemi. In Y. Kocadoru (Hrsg.), *Günümüz Alman Dili Eğitimi ve Edebiyatında Yeni Yaklaşımlar* (S. 73–80). Detay Yayıncılık.

Karaman, F. (2015). Yabancı Dil Sınavının Almanca Ölçme Aracı Olarak İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 1–8.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kienberger, M. (2020). „*Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen. Erschließungsstrategien für unbekannten Wortschatz unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten*“. [Unveröffentlichte Doktorarbeit]. Universität Wien.

Kırkıcı, B. (2007). Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(3), 15.

Klippel, F. (2016). Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. R. Bausch, & H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 315–320). Narr Francke Attempto.

Köksal, H. (2008). Deutsch Als Zweite Fremdsprache Nach Englisch . Zum Einfluss Der Ersten Fremdsprache Zur Zweiten Fremdsprache. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi*, 1, 69–88.

Königs, F. G. (2010). Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., & Krumm, H. J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch* (S. 754–763). De Gruyter.

Königs, F. G. (2015). Keine Angst vor der Muttersprache - vor den (anderen) Fremdsprachen aber auch nicht! Überlegungen zum Verhältnis von Einsprachigkeit und Zweisprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(2), 5–14.

Korkmazer G, & Aslan, H. O. (2018). Almanca Hazirlik Sinifi Öğrencilerinin Anlik Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 196–206.

Köster, L. (2010). Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ein internationales Handbuch* (S. 1021–1032). Walter de Gruyter.

Kulaç, D., & Walters, J. (2016). The Effect of Contextual Inferencing Strategies on EFL Learners' Attitudes towards Reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 486–493.

Kurt, G. (2021). Akdeniz Üniversitesi Alman Dili Ve Edebiyati Mezunlarinin Yds Hakkindaki Görüş Ve Önerileri. *idil*, 78, 338–325.

Laufer, B., & Sim, D. (1985). Taking the easy way out: Non use and misuse of contextual clues in EFL reading comprehension. *English Teaching Forum*, 23(2), 7–20.

Liu, J. (2010). Language Learning Strategies and Its Training Model. *International Education Studies*, 3(3), 100–104.

Lompscher, J. (1994). *Lernstrategien: Zugänge auf der Reflexions-und Handlungsebene*. In LLF-Berichte/Universität Potsdam (S. 9). Zentrum für Lehrerbildung.

Lutjeharms, M. (2010). Vermittlung der Lesefertigkeit. In Hans-Jurgen Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- Und Zweitsprache. 1. Halbband: Ein internationales Handbuch* (1. Aufl., S. 976–982). Walter de Gruyter.

Lyons, J. (1990). *Die Sprache*. C.H. Beck.

Łyp-Bielecka, A. (2016). Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. *Glottodidactica,* 43(2), 177. https://doi.org/10.14746/gl.2016.43.2.11

Martinez, H. (2005). Von der Lerner-zur Lehrerautonomie. In H. Barkowski & H. Funk (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache - Mehrsprachigkeit - Unterricht - Theorie / Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht* (S. 74–88). Cornelsen Verlag.

Meibauer, J., Demske, U., Geilfuss-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M., & Steinbach, M. (2002). *Einführung in die germanistische Linguistik*. J.B. Metzler.

Michalak, M. (2009). Wörter als Tor zur Welt. Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. *Deutsch als Zweitprache*, 4, 34–43.

Mitschian, H. (2000). Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(3), 1–29.

Möller-Frorath, M. (2013). Wortschatz. In H.-J. Hantschel, M. Brinitzer, S. Kroemer, M. Möller-Frorath, & L. Ros (Hrsg.), *DaF unterrichten Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 60–71). Klett.

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (Hrsg.). (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion (3. Aufl.).* Springer.

Müller, B. (2002). *Wortschatzarbeit Und Bedeutungsvermittlung*. Langenscheidt.

Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645. https://doi.org/10.2307/3588216

Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *Modern Language Journal*, 90(3), 387–401. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00431.x

Nation, I. S. P. (2014). *Learning vocabulary in another language (3. Aufl.)*. Cambridge University Press.

Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & N. G. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 13–34). Council of Europe Publishing.

Neuner, G., Erlenwein, S., Hufeisen, B., & Kursisa, A. (2009). *Deutsch Als Zweite Fremdsprache*. Langenscheidt.

Neuner, G., & Hunfeld, H. (2002). *Methoden des Fremdsprachenunterrichts Eine Einführung*. Langenscheidt.

Neveling, C. (2004). *Wörter lernen mit Wörternetzen- Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und Forschungsverfahren*. Gunter Narr Verlag.

Nodari, C., & Steinmann, C. (2010). Lernerautonomie. In Steger, H., Wiegand, H. E., Krumm, H. J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ein internationales Handbuch* (S. 1157–1161). De Gruyter.

Oflaz, A. (2008). Almanca Ögretmeni Adaylarinin Dil Ögreniminde Kullandiklari Ögrenme Stratejleri. *Uluslararası Sosyal Aratırmalar Dergisi*, 1(3), 278–300.

Oflaz, A. (2019a). Almanca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı, Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(2), 305–319.

Oflaz, A. (2019b). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Mobil/Çevrimiçi ve Basılı Sözlük Kullanımı. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* , 7(1), 125–139.

Oflaz, A., & Bolat, H. (2012). Almanca Öğreniminde Ana Dili Ve İngilizce Kaynakli Girişim Hatalari. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1635–1651.

Ortapişirici, Z. (2007). *A Comparative Study Of The Meaning-Given Method And Meaning-Inferred Method On Retention In Teaching Vocabulary At School Of Foreign Languages At Selcuk University*. [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan Gürses, M., & Adıgüzel, O. C. (2011). Yüksekröğretim Fransizca Hazirlik Programi Öğrencilerinin Kullandiklari Fransizca Okuduğunu Anlama Stratejilerine İlişkin Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 95–110.

Özyer, N. (2013). Germanistik in der Türkei: Vom Aussterben bedroht?. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 1(1), 1–6.

Paribakht, S. T., & Wesche, M. (1999). Reading And „Incidental“ L2 Vocabulary Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 195–224.

Petravić, A., & Horvatić Č. I. (2014). Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. Eine empirische Studie zu Deutsch als L3 nach Englisch als L2. *Zagreber germanistische Beiträge*, 23(1), 105–129. https://doi.org/10.17234/zgb.23.6

Polat, T. und Tapan, N. (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2).

Read, J. (2004). Research In Teaching Vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146–161.

Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag.

Ros, L. (2013). Strategien und Lernerautononie. In H.-J. Hantschel, M. Brinitzer, S. Kroemer, M. Möller-Frorath, & L. Ros (Hrsg.), *DaF Unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Klett (Ernst) Verlag.

Roskams, T. (1998). What's a guess worth? Chinese students' inferencing strategies for unknown words while reading. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 65–102.

Rösler, D. (2012). Deutsch ALS Fremdsprache: *Eine Einführung (2. Aufl.).* J.B. Metzler.

Rousoulioti, T., & Mouti, A. (2016). Dealing with unknown words in L2 reading: vocabulary discovery and lexical inferencing strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 56–70.

Rozenberg, M. (2013). Think! Pair! Share! Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In A. Kątny, G. Łopuszańska, D. Olszewska, M. Ossowski, A. Socka, & M. Szczodrowski (Hrsg.), *Studia Germanica Gedanensia* (S. 259–269). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Sablotny, M. (2017). „Danke für eure Tipps!“: Lernen auf der Basis sozialer Interaktion im DaF-Unterricht mit Facebook. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 44(1), 51–84.

Sabo, M. (2017). *Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitative Studie zu sprachenübergreifenden Lehr-Lernprinzipien*. Frank & Timme.

Saengpakdeejit, R. (2014). Strategies for Dealing with Vocabulary Learning Problems by Thai University Students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 14(1), 146–167.

Saengpakdeejit, R., und Intaraprasert, C. (2014). Reading strategies in foreign language academic reading: A qualitative investigation. *Theory and practice in language studies*, 4(12). https://doi.org/10.4304/tpls.4.12.2599-2608

Sakarya Maden, S., & Aykut, G. (2016). Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Tarafından Hazırlanan, Uygulanan ve Değerlendirilen Almanca Yabancı Dil Sınavlarında Yer Alan Bağlaçlara İlişkin Bir Araştırma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), 55–72.

Sakarya Maden, S., & Kula, T. (2018). Almanca Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Sözlük Kullanım Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 613–628.

Sander, M. C., & Sakarya Maden, S. (2023). Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Vermittlungsprogramms für den universitären DaFUnterricht in der Türkei. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 629–649.

Sárvári, T. (2019). Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In K. Boócz-Barna, P. Kertes, & T. Sárvári (Hrsg.), *DUfU. Kollokationen lernen. Sonderhef* (S. 79–102). UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband.

Schastak, M. (2020). *Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Schüler*innen (Bd. 2020).* Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0735-5

Schmenk, B. (2016). Lernerautonomie und selbstgesteuertes Sprachenlernen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K. R. Bausch, & H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 367–371). Narr Francke Attempto.

Schmidt, C. (2010). Kognitivistische /Konstruktivistische /Konnektionistische Ansätze. In Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., & Krumm, H. J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband*. (S. 807–816). De Gruyter.

Schmorré, M. (2019a). Sprachen(lern)bewusstheit. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache.* https://doi.org/10.31816/Dhoch3.2019.73

Schmorré, M. (2019b). Sprachlernbiografien und Dominant Language Constellation. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache.* https://doi.org/10.31816/Dhoch3.2019.71

Schmorré, M. (2021). Mehrsprachigkeitsmodelle. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*. https://doi.org/10.31816/Dhoch3.2021.72

Seçer, I. (2021). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama SPSS ve LISREL Uygulamalar*. Anı Yayıncılık.

Serindağ, E. (2005). Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2).

Shen, M. Y., & Wu, W. S. (2009). Technical University EFL Learners' Reading Proficiency and Their Lexical Inference Performance. *Applied Sciences Journal of Kaohsiung University*, 6(2), 189–200.

Sönmez Genç, N., & Ünal, D. C. (2017). Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch. *Moderna språk*, 111(1), 35–58.

Soria, J. (2001). A study of Ilokano learners' lexical inferencing procedures through think-aloud. *Second Language Studies*, 19(2), 77–110.

Spillmann, H. (2004). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Langenscheidt ELT.

Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20(3), 147–160.

Stahl, T. (2006). Textsortenbezogenes lesen im fremdsprachenunterricht. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 33(5), 480–493. https://doi.org/10.1515/infodaf-2006-0507

Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Verlag Wilhelm Fink.

Stork, A. (2003). *Vokabellernen: Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Gunter Narr Verlag.

Surkamp, C. (Hrsg.). (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe (2. Aufl.)*. J.B. Metzler.

Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.

Targońska, J. (2013). Wortbildungskenntnisse Zur Förderung Des Spielerischen Und Kreativen Umgangs Mit Fremdsprachlichen Lexikbeständen Im Daf-Unterricht. *Colloquia Germanica Stetinensia*, 22, 301–318.

Targońska, J. (2014). Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. *Lingwistyka Stosowana*, 9, 171–200.

Tekin, Ö. (2022). Wie relevant ist Englisch für Lernende des Deutschen? Eine empirische Studie zur Perspektive von Lernenden im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 10(2), 349–376. https://doi.org/10.37583/diyalog.1217616

Tok, H. (2011). Otonom Öğrenme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 54–64.

Tönshoff, W. (2007). Lernstrategien. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht -völlig überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 331–335). Tübingen: Francke Verlag.

Tschirner, E. (2010). Wortschatz. In Hans-Jürgen Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache Ein internationales Handbuch* (S. 236–245). Berlin: Walter de Gruyter.

Tschirner, E. (2017). Der rezeptive Wortschatzbedarf im Deutschen als Fremdsprache. In T. Studer, I. Thonhauser, & E. Peyer (Hrsg.), *IDT 2017 Hauptvorträge* (S. 98–111). Erich Schmidt Verlag.

Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Tütken, G. (2006). Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache- Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie?: Ein Vorschlag: Beispiel Japan. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 33(6), 501–546. https://doi.org/10.1515/infodaf-2006-0602

Ülper, H., & Kıraz, E. (2018). Metni Kavramada Belirleyici Olan Bilinmeyen Sözcük Oranı Eşikleri: Ortaokul Öğrencileri Açısından Bir Durum Belirleme Çalışması. In N. E. Uzun & B. Ü. Bozkurt (Hrsg.), *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal Ve Uygulamali Çalişmalar* 10 (S. 28–36). Okan Üniversitesi Yayınları.

Ulrich, W. (2013). Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.), *Materialien zur Sprachbildung und Leseförderung in Berlin* (S. 307–330). Lisum.

Ünal, D. Ç., Onursal- Ayırır, İ., & Arioğul, S. (2011). İngilizce, Almanca Ve Fransizca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabanci Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 41, 473–484.

Ünver, S. (2004). Notwendigkeit Und Nutzen Eines Wotschatzheftes Ausgehend Von Einer Analyse Der Daf-Lehrerkreihe Lern Mit Uns. *Hacettepe Üniversitesi E¤itim Fakültesi Dergisi*, 26, 196–204.

Volmert, J. (Hrsg.). (2005). *Grundkurs Sprachwissenschaft: Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge*. UTB.

WAHRIG Deutsches Wörterbuch. (2011). wissenmedia.

Wang, Q. (2011). Lexical inferencing strategies for dealing with unknown words in reading—A contrastive study between Filipino graduate students and Chinese graduate students. *Journal of language teaching and research*, 2(2). https://doi.org/10.4304/jltr.2.2.302-313

Westhoff, G. J. (2001). Lernstrategien — Kommunikationsstrategien — Lerntechniken. In A. Burkhardt, H. Steger, & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (S. 684–692). Berlin: De Gruyter.

Wuttke, E. (2000). Lernstrategien im Lernprozess: Analysemethode, Strategieeinsatz und Auswirkungen auf den Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 97–110.

YÖK. (2018). *Almanca Öğretmenliği Lisans Programi*. yök.gov.tr. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK. (2020). *Yök'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı*. Yok. Gov.tr. Abgerufen 29. Juli 2022, von https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx

Yu, X., & Altunel, V. (2018). Second Language Vocabulary Learning From Context Clues: A Review of Research in the Past Decade and Implementation in Digital Environment. *Journal of Educational Technology & Online Learning* , 1(1), 1–12.

http-1: https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10004 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-2: https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/dersDetay/91163/1118? (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-3: https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/dersDetay/91164/1118? (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-4: https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/dersDetay/75725/1118? (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-5: https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/dersDetay/91344/1118? (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-6: https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/dersDetay/91345/1118? (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-7: https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/dersDetay/91468/1118? (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-8: https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/dersDetay/91469/1118? (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-9: https://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/tanitim/199365/47/2 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-10: https://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/tanitim/199369/47/2 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-11: https://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/tanitim/199374/47/2 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-12: https://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/tanitim/199379/47/2 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-13: https://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/tanitim/199386/47/2 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-14: https://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/tanitim/205242/47/2 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-15: https://abp.anadolu.edu.tr/tr/ders/tanitim/199372/47 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-16: http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Ders/Index/1236128 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-17: http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Ders/Index/1236213 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-18: https://eobs.cu.edu.tr/Ders/GenelBilgi/568550 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-19: https://eobs.cu.edu.tr/Ders/GenelBilgi/568589 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-20: https://eobs.cu.edu.tr/Ders/GenelBilgi/568599 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-21: https://eobs.cu.edu.tr/Ders/GenelBilgi/568610 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-22: https://eobs.cu.edu.tr/Ders/GenelBilgi/568600 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-23: https://obs.dicle.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=7&curSunit=265# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-24: https://obs.dicle.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=7&curSunit=265# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-25: https://obs.dicle.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=7&curSunit=265# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-26: https://obs.dicle.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=7&curSunit=265# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-27: https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2022-2023/tr/tr_1100_1100_1154.html (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-28: https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2022-2023/tr/tr_1100_1100_1119.html (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-29: https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2022-2023/tr/tr_1100_1100_1129.html (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-30: https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2022-2023/tr/tr_1100_1100_1130.html (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-31: https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2022-2023/tr/tr_1100_1100_1133.html (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-32: https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56666884# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-33: https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56666884# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-34: https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56666884# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-35: https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56666884# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-36: https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56666884# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-37:https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=783# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-38:https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=783# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-39: https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=783# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-40: https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=783# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-41: https://obs.hakkari.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=1&curSunit=1# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-42: https://obs.hakkari.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=1&curSunit=1# (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-43: https://ebs.iuc.edu.tr/home/izlencekonubaslik/?id=721351&bid=1085 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-44: https://ebs.iuc.edu.tr/home/izlencekonubaslik/?id=729032&bid=1085 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-45: https://ebs.iuc.edu.tr/home/izlencekonubaslik/?id=729038&bid=1085 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-46: https://ebs.iuc.edu.tr/home/izlencekonubaslik/?id=721368&bid=1085 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-47: https://ebs.iuc.edu.tr/home/izlencekonubaslik/?id=729039&bid=1085 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-48: https://meobs.marmara.edu.tr/Ders/okuma-becerileri-i/ydao1005-51943-3080 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-49: https://meobs.marmara.edu.tr/Ders/okuma-becerileri-ii/ydao1006-53137-3080 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http- 50: https://meobs.marmara.edu.tr/Ders/almanca-ileri-okuma-ve-yazma-becerileri-i/ydao2007-53648-3080 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-51: https://meobs.marmara.edu.tr/Ders/almanca-ileri-okuma-ve-yazma-becerileri-ii/ydao2008-53654-3080 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-52: https://meobs.marmara.edu.tr/Ders/almanca-leksikoloji/ydao4009-53677-3080 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-53: https://meobs.marmara.edu.tr/Ders/almanca-semantik/ydao4011-53678-3080 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-54: https://adds.mu.edu.tr/Rapor.aspx?ders_kodu=1240883&dil_kodu=Tr&tur=normal (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-55: https://adds.mu.edu.tr/Rapor.aspx?ders_kodu=1253090&dil_kodu=Tr&tur=normal (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-56: https://adds.mu.edu.tr/Rapor.aspx?ders_kodu=1270697&dil_kodu=Tr&tur=normal (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-57: https://adds.mu.edu.tr/Rapor.aspx?ders_kodu=1270677&dil_kodu=Tr&tur=normal (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-58: https://adds.mu.edu.tr/Rapor.aspx?ders_kodu=1270703&dil_kodu=Tr&tur=normal (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-59: https://adds.mu.edu.tr/Rapor.aspx?ders_kodu=1270709&dil_kodu=Tr&tur=normal (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-60: https://bilgipaketi.erbakan.edu.tr/ders/7429630 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-61: https://bilgipaketi.erbakan.edu.tr/ders/7752212 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-62: https://bilgipaketi.erbakan.edu.tr/ders/7429637 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-63: https://bilgipaketi.erbakan.edu.tr/ders/7752210 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-64: https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/ders/40510 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-65: https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/ders/40572 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-66: https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/ders/44746 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-67: https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/ders/44748 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-68: https://ects.nevsehir.edu.tr/ects/bilgipaketi/dil/tr/ders/49787 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-69: https://ebs.omu.edu.tr/307733/133476/2664 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-70: https://ebs.omu.edu.tr/310602/133502/2664 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-71: https://ebs.omu.edu.tr/311829/133512/2664 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-72: https://ebs.omu.edu.tr/322625/133516/2664 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-73: https://ebs.omu.edu.tr/316886/133514/2664 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-74: https://bys.trakya.edu.tr/file/open/19436694 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-75: https://bys.trakya.edu.tr/file/open/86565969 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

http-76: https://bys.trakya.edu.tr/file/open/86261180 (Letzter Zugriff: 09.05.2023)

ANHANG

Anhang 1 – Datenerhebungsinstrument FES-U vom Deutschen ins Türkische adaptierte Version

Giriş

İşbirliğiniz ve araştırma projemizi desteklediğiniz için teşekkür ederiz.

İlk soru açık uçlu bir sorudur. Lütfen metni okumak ve başlangıç sorusunu yanıtlamak için yaklaşık 5- 10 dakika ayırın.

İlk soruları bir dizi ifade takip etmektedir. Sizden bu ifadeleri değerlendirmeniz istenecektir.

Unutmayın: Almancada bilinmeyen kelimeleri bulmak için hali hazırda hangi stratejileri bildiğiniz ve kullandığınızla ilgileniyoruz, aslında hangilerini bilmek ve kullanmak istediklerinizle değil.

Bu nedenle sizden mümkün olduğunca dürüstçe cevap vermenizi rica ediyo-

ruz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur!

Türkiye´de öğrenim gören Almanca Öğrencileri İçin Bilinmeyen Sözcüklerde Tercih Edilen Çıkarım Yapma Stratejilerini Belirleme Ölçeği (TAÖÇÖ)

A. Bilinmeyen sözcükler için çıkarım yapma stratejileri

(A1)

Burada size Almanca bir metin örneği verilmiştir:

Nach Adelboden zur digitalen Entgiftung

BERN. Flugmodus für die Seele: Adelboden Tourismus eröffnet das erste Digital Detox Camp der Schweiz. Vier Tage lang werden die Besucher von Pushs und Whatsapp-Nachrichten abgeschirmt. Anstatt Surfen im Internet stehen Yoga und Entspannungsübungen auf dem Programm. Selfiesticks haben dabei nichts verloren, dafür werden in der Berghütte Freelax in Tronegg Bleistifte und Notizbücher verteilt. «Bei uns auf der Alp kann man Antworten auf die tägliche Hektik finden», sagt Tourismusdirektor Urs Pfenninger. Die Teilnehmer sollen in erster Linie wieder lernen, offline zu sein. Für diesen «kalten Entzug» stehen den Gästen Coaches zur Seite, die Teilnehmer auf eine Sinnesreise mitnehmen.

Doch das Camp vom 7. bis 10. September ist erst ein Experiment. Deshalb sucht Adelboden Tourismus derzeit nach fünf Freiwilligen, die sich dieser Challenge stellen. MIW

Yoga statt Whatsapp in den Bergen. DIGITALDETOX

Kaynak: İsviçre Gazetesi „20 Minuten“ (Bern, yerel baskı, s. 5), 2

Ağustos 2017

Metinde muhtemelen daha önce bilmediğiniz sözcükler veya sözcük grupları bulunuyor. Buna rağmen bu yeni sözcüklerden bazılarını mutlaka hemen ya da biraz düşündükten sonra anlayabilirsiniz

Metni okuyun ve bilmediğiniz bu sözcüklerin anlamını veya işlevini çıkarmak için nasıl çıkarımda bulunduğunuzu düşünün. Yeni sözcükler ile karşılaştığınız başka durumları da göz önüne getirebilirsiniz.

- **Bilinmeyen sözcükleri anlamak için hangi strateji veya teknikleri kullanırsınız?**
- **Sözcüklerin, cümlelerin veya metinlerin hangi özellikleri size bu konuda yardımcı olur?**

Lütfen aklınıza gelen tüm fikirleri aşağıdaki alana yazınız!
En geç 10 dakika sonra ölçek ile devam ediniz!

(A2)

Aşağıda bilinmeyen sözcükleri anlamak için çeşitli stratejiler listelenmiştir.
Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz!

(1) Benim için **hiç geçerli değil** / Bunu hiç yapmam.

(2) Benim için **genellikle geçerli** değil / Bunu genelde yapmam (= durumların yarısından azında yapıldığında)

(3) Benim için **bazen geçerli** / Bunu bazen yaparım (= durumların yaklaşık yarısında yapıldığında)

(4) Benim için **genellikle g**eçerli / bunu sık yaparım (= durumların yarısından fazlasında yapıldığında)

(5) Benim için **her zaman** geçerli/ Her zaman yaparım

	1	2	3	4	5
Bilmediğim Almanca sözcüklerin anlamlarını ya da işlevlerini ana dilimin yardımıyla çıkarırım.					
Bilmediğim sözcüklerin anlamlarını diğer dillerin yardımı ile çıkarırım.					
Almanca hakkında bilgimi kullanırım (Ör. bildiğim diğer sözcükler, sözcük türleri veya birleşik sözcükler ile ilişkilendirmeye çalışırım).					
Bağlamdan bilgiler çıkarırım örneğin bir sözcüğün cümledeki yerini veya metnin yapısını kullanırım.					
Öğretmenimden yardım isterim.					
Sınıf arkadaşlarımdan yardım isterim.					
Bir sözlük veya farklı bir kaynaktan (kişi veya dijital) yararlanırım.					

(A3)

Aşağıda bilinmeyen sözcükler için sözlüksüz veya başka kişilerin yardımı olmadan kullanılan ayrıntılı çıkarım yapma stratejileri listelenmiştir. Bunlardan bazıları metin bağlamından bağımsız olarak tek başına sözcükler için (ör. sözcük listesinde bulunan sözcükler) bazıları da sadece metin içindeki sözcükler için kullanılabilir.
Lütfen ifadeleri okuyunuz ve ölçeğe göre değerlendiriniz.

	1	2	3	4	5
Bilmediğim Almanca sözcükleri ana dilimde aynı veya benzer şekilde **yazılan** sözcükler ile karşılaştırırım.					
Bilmediğim Almanca sözcükleri İngilizcede aynı veya benzer şekilde **yazılan** sözcükler ile karşılaştırırım (Ör. Alm. Licht- İng. Light).					
Bilmediğim Almanca sözcükleri başka dilde aynı veya benzer şekilde yazılan sözcükler ile karşılaştırırım. **Lütfen karşılaştırma yaptığınız diğer dilleri belirtiniz**:					
Ana dilimde veya başka bir dilde kulağa aynı veya benzer gelen sözcükleri bulmak için bilmediğim Almanca sözcükleri kendi kendime sessizce söylerim veya okunuşlarını kafamda canlandırırım (Ör., Alm. Haus- İng. House).					
Almanca ve diğer (Cermen) diller arasındaki ses benzerlikleri ve/ veya dilin tarihsel gelişimi hakkındaki bilgilerimi kullanırım (Ör., İng.: D- Alm.: T (garden-Garten, day- Tag, p-f: hope-hoffen, sheep- Schaf, ship-Schiff).					

Almancada sözcük oluşturma kuralları hakkındaki bilgimi kullanırım (Ör. Birleşik sözcükler, bazı sözcük türlerinin tipik son heceleri) örneğin: fahr**en**= fiil, Fahr**er**= süren kişi (genel, erkek), Fahrer**in**= süren kişi (genel, dişi), **Autofahrer**= Auto+ Fahrer= araba sürücüsü).					
Sözcüğün anlamını çıkarmak için birleşik sözcüklerin parçalarının (morfem) anlamları hakkındaki bilgimi kullanırım (Ör. Birleşik sözcüklerin kök, ön ek, son ek ya da birleşik sözcük parçaları (morfem) (Mopedfahrer: ilk sözcük parçası bir araçtır, ***Un**genau: **un**- ön eki genelde "zıtlık" ifade eder, genau: **un**genau)).*					

Sözcüklerin dilbilgisel (gramer) işlevi olan parçaları (morfemleri) hakkındaki bilgimi kullanırım (Ör. isimlerde çoğul ya da ismin halini gösteren **parçalar**, farklı zaman türlerine göre fiillerin aldığı ekler (Ör.: **Ge**fahr**en**, **ge**lern**t**: Partizip (sözcük türü: fiil); Schön**er**, reich**er** (sıfat derecelendirmesi, Komparativ) sözcük türü: sıfat).					
Almanca yazım ve noktalama kurallarına ilişkin bilgimi kullanırım (Ör., isimlerin büyük yazılması, birleşik sözcüklerde kısa çizgi (tire) kullanımı, metnin düzeni için nokta ve virgül kullanımı).					
Bilmediğim bir sözcüğü yapısına veya sesine göre anlayabildiğimi düşünüyorsam daha yakın bağlamı (cümle veya yan cümle) göz önünde bulundurarak tahminimi kontrol ederim.					
Bilmediğim sözcükler için Almancanın cümle yapısı hakkındaki bilgilerimi kullanırım (Ör., fiilin ikinci sırada olması/ cümlenin fiiller tarafından parantez içine alınması (yardımcı fiil- ana fiil konumu) vb.).					
Bildiğim ve bilmediğim sözcükler arasındaki bağlantıları bulmak için cümlenin dilbilgisi yapısını incelerim.					
Bildiğim ve bilmediğim sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri incelerim.					
Eş anlamlılık, zıt anlamlılık, sıralama, üst kavram, alt kavram gibi anlamsal ilişkileri göz önünde bulundururum.					
Bir cümlede bilmediğim bir sözcüğü anlayabildiğimi düşünüyorsam, daha geniş bağlamı (önceki ve sonraki cümleler, paragraf, tam metin) göz önünde bulundurarak tahminimi kontrol ederim.					
Zamirler, zarflar, bağlaçlar ve diğer metin bağlaçlarının kullanımına dikkat ederim.					
Başka sözcükle anlatma, tanım, açıklama örnek vb. gibi bilinmeyen sözcüğü açıklayan veya anlatan dilbigisel göstergeleri kullanırım.					
Metinde mantıksal bağlantılar kullanırım (Ör. neden-sonuç veya öncesi-sonrası ilişkileri gibi).					
Metin türü hakkındaki bilgimi kullanırım.					
Metinde işlenen konu hakkındaki bilgimi kullanırım.					
Kültüre has veya ülke bilgisi hakkındaki bilgimi kullanırım (Ör. ünlü kişilerin isimleri, coğrafi ya da politik bilgiler).					
Mantığımı ve genel kültür bilgimi kullanırım.					
Metnin görsel yapısını (Ör. öğelerin dizilişini, yazı stili ve boyutunu, yapılan vurguyu) dikkate alırım.					
Resim, grafik, diyagram, sesli-görüntülü öğeler (web sitelerinde) vb. kullanırım.					
Anladığım sayılara veya farklı sembollere dikkat ederim.					
İletişim durumu veya yayının (dergi, gazete vb.) bağlamı hakkındaki bilgimi kullanırım (Ör. yer, zaman, durum, metni nereden bulduğumu).					
Bilinmeyen sözcükleri tahmin ederken internetteki metinlerde bulunan internet bağlantılarını kullanırım.					
Metinde bilmediğim bir sözcüğü tahmin etmekte başarılı olamazsam okumaya devam eder ve sonra tekrar denerim.					
Bir sözcüğün anlamını çıkarmayı hemen başaramazsam sözcüğü anlamak için başka hangi stratejileri kullanabileceğimi düşünürüm.					

Bilinmeyen sözcüklerin anlamını çıkarım yoluyla bulduktan sonra, emin olmak için farklı stratejiler uygularım.					
Bilmediğim sözcüklerin anlamlarını çıkarmak için farklı stratejiler kullanırım (Ör. metnin türü veya zorluk derecesi durumuna göre düşünürüm).					

B. Çıkarım Stratejilerinin Edinimi

Bir önceki ölçekte bilinmeyen sözcüklerin çıkarımını yaparken kullanılabilecek çeşitli stratejiler hakkında sorular yöneltildi. Şimdi ise bu stratejileri nerede/ hangi durumlarda ve nasıl edindiğiniz sorulacaktır.

Aşağıdakilerden hangisinde veya hangilerinde çıkarım yapma stratejilerini edindiniz? Lütfen ilgili **şıkları** işaretleyiniz.

- ❑ Okuldaki dil veya edebiyat dersinde (ana dil dersi)
- ❑ Okuldaki İngilizce dersinde
- ❑ Okuldaki farklı bir dil dersinde
- ❑ Üniversitedeki şu ankinden farklı bir Almanca dersinde
- ❑ Üniversite öğrenimi sırasında farklı derslerde
- ❑ Dil okullarındaki derslerde
- ❑ Şu anki Almanca dersinde

Çıkarım stratejilerini nasıl edindiniz? (Ders kapsamında)
Lütfen ilgili **şıkları** işaretleyiniz.

- ❑ Çıkarım yapma stratejileri derste tanıtıldı ve strateji açıklandı
- ❑ Öğretmen, kendi başına öğrenme için ipuçları verdi (Ör. öğrenme stratejilerinin açıklandığı internet siteleri, kitaplar veya diğer materyaller hakkında bilgi)
- ❑ Belirli görevleri yerine getirirken (Ör. zor bir metin okumak) pratik örneklerle farklı çıkarım stratejileri açıklandı ve uygulandı
- ❑ Çeşitli çıkarım yapma stratejileri denendi ve birbiri ile karşılaştırıldı
- ❑ Çıkarım yapma stratejileri kullanımı hakkında düşünceler (Ör. belirli bir durum veya

kişi için hangi stratejilerin uygun olduğu) tartışıldı

- ❑ Ders boyunca, öğretmenin açıklamaları veya ipuçları olmadan, örneğin zorlu

metinleri okurken, farklı çıkarım yapma stratejilerini farkında olmadan öğrendim.

- ❑ Diğer:
- ❑ Ailede, arkadaş çevresinde veya öğrenci arkadaşlar aracılığıyla
- ❑ Çıkarım yapma stratejilerini ailemden öğrendim
- ❑ Çıkarım yapma stratejilerini arkadaşlarla ve tanıdıklarla bilgi alışverişi yaparak öğrendim
- ❑ Çıkarım yapma stratejilerini sınıf arkadaşlarımla bilgi alışverişi yaparak öğrendim
- ❑ Çıkarım yapma stratejilerini başarılı sınıf arkadaşlarımı gözlemleyerek öğrendim
- ❑ Diğer:

- ❑ Tek başına, kimsenin yardımı olmadan
- ❑ Çıkarım yapma stratejilerini dil öğrenirken ve kullanırken, örneğin zor metinler okurken kendim geliştirdim
    - ❑ Çeşitli denemeler yaparak kendim için en iyi olanı keşfettim
    - ❑ Çıkarım yapma stratejilerini internet siteleri ve bloglar yardımı ile tanıdım
    - ❑ Çıkarım yapma stratejilerini kitaplar yardımı ile keşfettim
    - ❑ Çıkarım yapma stratejilerini farklı materyaller yardımı ile keşfettim
    - ❑ Diğer:
- ❑ Bu stratejileri nasıl öğrendiğim konusunda aslında hiçbir fikrim yok

C. Çıkarım yapma stratejilerinin anlam ve önemi

Bu bölüm sizin çıkarım yapma stratejilerine tutumunuza ve bunların sizin için anlamına odaklanmaktadır.
Lütfen ifadeleri okuyunuz ve ölçeğe göre değerlendiriniz!

(1) Bana hiç uygun değil

(2) Bana uygun değil

(3) Bana kısmen uygun

(4) Bana uygun

(5) Bana tamamıyla uygun

	1	2	3	4	5
Çıkarım yapma stratejilerini Almancada başarılı bir şekilde kullandığımı düşünüyorum.					
Bilinmeyen sözcükler için çıkarım yapma stratejileri Almanca dersimde önemli bir konudur.					
Çıkarım yapma stratejilerini ders dışında sıkça kullanırım (Ör. boş vaktimde okuduğum Almanca metinlerde.					
Çıkarım yapma stratejileri sözcük dağarcığını genişletmek için önemlidir.					
Çıkarım yapma stratejileri Almanca metinleri daha iyi anlamak için önemlidir.					
Çıkarım yapma stratejileri Almanca dersinde anlatılmalı ve çalışılmalı.					
Çıkarım yapma stratejilerini öğrenmek önemli değildir. Çünkü onları zaten farkında olmadan uyguluyoruz.					

D.Kişisel bilgiler

Son olarak kişisel bilgilerinizi rica ediyoruz.
Üniversite:

- ❑ Atatürk Üniversitesi
- ❑ Anadolu Üniversitesi
- ❑ Çukurova Üniversitesi
- ❑ Gazi Üniversitesi
- ❑ Hacettepe Üniversitesi
- ❑ Necmettin Erbakan Üniversitesi
- ❑ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- ❑ Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Mevcut Öğrenim:

- ❑ Lisans
- ❑ Yüksek Lisans
- ❑ Doktora
- ❑ Diğer:

Sınıf:

- ❑ 1
- ❑ 2
- ❑ 3
- ❑ 4

Almanca seviyesi:

- ❑ A1
- ❑ A2
- ❑ B1
- ❑ B2
- ❑ C1

Yaşınız:

Cinsiyet:

- ❑ Kadın
- ❑ E

rkek

Ana

dili-

niz:

Birden fazla dili ana dili seviyesinde biliyor musunuz? Cevabiniz evet ise lütfen belirtiniz:

- ❑ Evet
- ❑ Hayır
- ❑ Lütfen belirtiniz_____

Yabancı dil bilgisi

Lütfen bildiğiniz diğer dilleri **kronolojik edinim sırasına** göre yazınız. Seviyesi, şu anki hakimiyeti veya kazanım yöntemi ne olursa olsun, öğrenilen tüm yabancı dilleri belirtiniz.

Örnek:
5 yaşında İngilizce öğrenmeye başladınız. 14 yaşında Fransızca öğrendiniz ve şimdi Almanca öğreniyorsunuz.

Bu durumda sıralama:

1. İngilizce
2. Fransızca

3. Almanca

Sıralayınız:

_____

_____

_____

Birinci yabancı dilinizi daha çok nasıl öğrendiniz? (Lütfen **tek** cevap işaretleyiniz)

- ❑ Okulda
- ❑ Üniversitede
- ❑ Bir dil kursu veya özel öğretmen ile
- ❑ Bu dilin konuşucuları ile iletişim ile
- ❑ Bu dilin konuşulduğu ülkede bulunma ile
- ❑ Kendi kendine, kendi kendine öğrenme materyalleri ile, dil kursu olmadan vb.
- ❑ Diğer

Hangi seviyeye ulaştınız?

- ❑ A1
- ❑ A2
- ❑ B1
- ❑ B2
- ❑ C1

İkinci yabancı dilinizi daha çok nasıl öğrendiniz? (Lütfen **tek** cevap işaretleyiniz)

- ❑ Okulda
- ❑ Üniversitede
- ❑ Bir dil kursu veya özel öğretmen ile
- ❑ Bu dilin konuşucuları ile iletişim ile
- ❑ Bu dilin konuşulduğu ülkede bulunma ile
- ❑ Kendi kendine, kendi kendine öğrenme materyalleri ile, dil kursu olmadan vb.
- ❑ Diğer

Hangi seviyeye ulaştınız?

- ❑ A1
- ❑ A2
- ❑ B1
- ❑ B2
- ❑ C1

Üçüncü yabancı dilinizi daha çok nasıl öğrendiniz? (Lütfen **tek** cevap işaretleyiniz)

- ❑ Okulda
- ❑ Üniversitede
- ❑ Bir dil kursu veya özel öğretmen ile
- ❑ Bu dilin konuşucuları ile iletişim ile
- ❑ Bu dilin konuşulduğu ülkede bulunma ile
- ❑ Kendi kendine, kendi kendine öğrenme materyalleri ile, dil kursu olmadan vb.
- ❑ Diğer

Hangi seviyeye ulaştınız?

- ❑ A1
- ❑ A2
- ❑ B1
- ❑ B2
- ❑ C1

Ölçegimize katılımınız için teşekkür ederiz.
Konu ile ilgili eklemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz!

Anhang 2- Informationsschreiben zum Datenerhebungsinstrument auf Türkisch

Sevgili Öğrenci!

Anadolu Üniversitesi`nde yürütülen bir araştırma projesi için **Almancada bilinmeyen kelimeler için uygulanan çıkarım yapma stratejilerinin kullanımına ilişkin bir ölçeğe** katılacak gönüllülere ihtiyaç vardır.

Çalışmanın amacı, Almanca öğrenenlerin bilinmeyen kelimeleri veya kelime gruplarını çıkarım yolu ile anlamak için hangi stratejileri bildiklerini ve kullandıklarını saptamak ve bu stratejileri hangi durumlarda, nasıl öğrendiklerini ortaya koymaktır.

Bu aynı zamanda, tüm katılımcılar için çıkarım stratejileri üzerine düşünmek ve yeni stratejiler öğrenmek için iyi bir fırsattır.

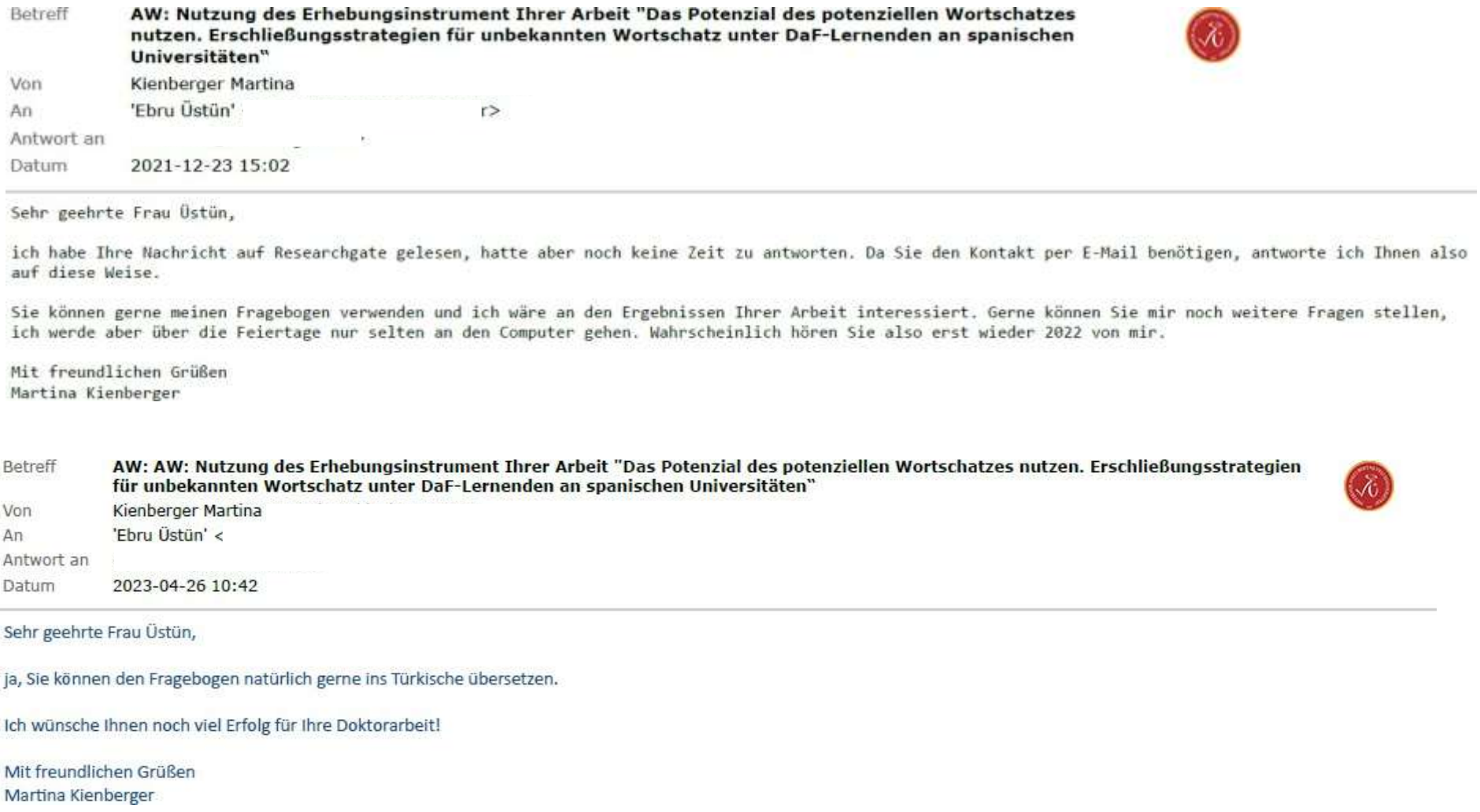
Ölçeğe katılım yaklaşık **20 dakika** sürmektedir. Katilim **gönüllülük esasına** dayanır ve herhangi bir zamanda durdurulabilir. Sağlanan bilgiler **anonim** olarak değerlendirilecek ve toplanan veriler bu çalışma çerçevesinde sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Ebru Üstün

Anadolu Üniversitesi doktora öğrencisi

Anhang 3- Einverständniserklärung zur Nutzung des Fragebogens



Betreff **AW: Nutzung des Erhebungsinstrument Ihrer Arbeit "Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen. Erschließungsstrategien für unbekannten Wortschatz unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten"**

Von Kienberger Martina

An 'Ebru Üstün' r>

Antwort an

Datum 2021-12-23 15:02

Sehr geehrte Frau Üstün,

ich habe Ihre Nachricht auf Researchgate gelesen, hatte aber noch keine Zeit zu antworten. Da Sie den Kontakt per E-Mail benötigen, antworte ich Ihnen also auf diese Weise.

Sie können gerne meinen Fragebogen verwenden und ich wäre an den Ergebnissen Ihrer Arbeit interessiert. Gerne können Sie mir noch weitere Fragen stellen, ich werde aber über die Feiertage nur selten an den Computer gehen. Wahrscheinlich hören Sie also erst wieder 2022 von mir.

Mit freundlichen Grüßen
Martina Kienberger

Betreff **AW: AW: Nutzung des Erhebungsinstrument Ihrer Arbeit "Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen. Erschließungsstrategien für unbekannten Wortschatz unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten"**

Von Kienberger Martina

An 'Ebru Üstün' <

Antwort an

Datum 2023-04-26 10:42

Sehr geehrte Frau Üstün,

ja, Sie können den Fragebogen natürlich gerne ins Türkische übersetzen.

Ich wünsche Ihnen noch viel Erfolg für Ihre Doktorarbeit!

Mit freundlichen Grüßen
Martina Kienberger

Anhang 4- Bericht der Ethikkommission zur Einhaltung der ethischen Grundsätze

Evrak Kayıt Tarihi: 05.05.2023 | Protokol No: 523223

Tarih: 30.05.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Strategien angehender Deutschlehrkrafte in der Türkei zur Bedeutungserschließung von unbekannten Wötern beim Leseverstehen
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Ayhan BAYRAK
TEZ YAZARI:	Ebru ÜSTÜN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Sinime ÖNCÜ
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Anhang 5- Genehmigungen zur Durchführung des Fragebogens an den verschiedenen Universitäten

Ana.Üni.: 01.09.2023-579507

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : E-63784619-605.01-579507 01.09.2023
Konu : Ebru ÜSTÜN'ün Doktora Tezi Uygulama İzin Talebi

Dağıtım Yerlerine

İlgi : 28.08.2023 tarihli ve 576665 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ebru ÜSTÜN'ün, Prof. Dr. Ayhan BAYRAK'ın danışmanlığında "Strategien Angehender Deutschlehrkrafte in Der Türkei Zur BedeutungserschlieBung von Unbekannten Wötern Beim Leseverstehen" başlıklı doktora tez çalışmasının Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Süleyman SÖZEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPZ0E49L1 Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/anadolu-universitesi-ebys

Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No:+90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No:+90 222 335 36 16
e-Posta:gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi:www.anadolu.edu.tr
Kep Adresi:anadoluuniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi için: Arzu ÇAKIR
Memur
Telefon No: 1352-1318

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 14.09.2023-595425

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-27224817-044-790665 14/09/2023
Konu : Ebru USTUN'un Doktora Tezi Uygulama İzin Talebi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Yunus Emre Kampüsü PK:26470 Tepebaşı/ESKİŞEHİR

İlgi : 01.09.2023 tarihli ve 579460 sayılı yazınız.

Universiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ebru USTUN'un "Strategien Angehender Deutschlehrkrafte in Der Türkei Zur BedeutungserschlieBung von Unbekannten Wötern Beim Leseverstehen" başlıklı çalışması kapsamında geliştirdiği anketi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğrencilerine uygulayabilmesi talebi kişinin kendisi tarafından yapılması ve eğitim-öğretimi aksatmaması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Neslihan BOYAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSCFCD0553 Pin Kodu :78122 Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5540&eD=BSCFCD0553&eS=790665

Adres:Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Balcalı Mah. 01250 Remzioğuzarık Sarıçam/ADANA
Telefon:0 (322) 338 61 50 Faks:0 (322) 338 70 22
e-Posta:ogrenci@cu.edu.tr Web:www.cu.edu.tr
Kep Adresi:cukurovauniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Tuba ERDOĞAN
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.09.2023-E.740562
Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 11.09.2023-592623

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-89377925-302.99-740562 07.09.2023
Konu : Anket İzni

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 04.09.2023 tarihli ve 17311665-044- 737370 sayılı yazı.

Anadolu Universitesi Lisanstistti Egitim Enstitüsti, Yabancı Diller Egitimi Bölümti, Alman Dili Egitimi Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ebru USTUN'tin, Prof. Dr. Ayhan BAYRAK danışmanlığında yürüttüğü "Strategien Angehender Deutschlehrkrafte in Der Türkei Zur BedeutungserschlieBung von Unbekannten Wötern Beim Leseverstehen" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında Bölümtimtiz Alman Dili Egitimi Ana Bilim Dalı öğrencileriyle uygulama yapma talebi uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL
Dekan V.

Ek:2. Sayfa

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSRF2Y0TN3 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8090-91-92 Faks:223 8693
e-Posta :gef@gazi.edu.tr Internet Adresi :http://gef.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Mustafa Bostan (Erdal UMUTLU Vekaletiyle)
Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni V.

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 08.09.2023-590637

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-605.01-00003057703 08/09/2023
Konu : Ebru ÜSTÜN'ün Doktora Tezi Uygulama İzin Talebi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : 01.09.2023 tarihli ve 63784619-605.01.01.01-E.579460 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi **Ebru ÜSTÜN**'ün, **Prof. Dr. Ayhan BAYRAK** danışmanlığında yürüttüğü "**Strategien Angehender Deutschlehrkrafte in Der Türkei Zur BedeutungserschlieBung von Unbekannten Wötern Beim Leseverstehen**" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında, uygulama yapma talebi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığınca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 317CD23A-A210-437B-BDE9-3C190B29C919 Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Çağla Handan GÜL
Bilgisayar İşletmeni
Telefon: 03123051008

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 15.09.2023-596728

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-73153712-300-395410 12.09.2023
Konu : Araştırma İzni (Ebru ÜSTÜN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07.09.2023 tarihli ve E-48178250-300-393211 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden; Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ebru ÜSTÜN'ün, "Strategien Angehender Deutschlehrkrafte in Der Türkei Zur BedeutungserschlieBung von Unbekannten Wötern Beim Leseverstehen" adlı tez çalışması kapsamında Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalımızda öğrenim görmekte olan öğrencilerimize anket yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Mürsel BİÇER
Dekan V.

Ek:
1- Ana Bilim Dalı Yazısı
2- Ebru ÜSTÜN (39 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu : 8GDO-1M7E-01EZ Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/ne-elektronik-belge-yonetim-sistemi-evrak-dogrulama

Adres: Meram Yeni yol Meram/KONYA Bilgi İçin :Müjde BALCI

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 19.10.2023-635959

T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Sayı : E-90630400-300-2300072360 11.10.2023
Konu : Araştırma İzni-Ebru ÜSTÜN

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : Planlama Şube Müdürlüğünün 09.10.2023 tarihli ve E-12420890-300-2300071634 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ebru ÜSTÜN'ün, Prof. Dr. Ayhan BAYRAK'ın danışmanlığında "Strategien Angehender Deutschlehrkrafte in Der Türkei Zur B edeutungserschlieBungvon Unbekannten Wötern Beim Leseverstehen" konulu tez çalışmasına ait anket uygulamasını Bölümümüz Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrencilere gerçekleştirebilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: 4HPM794
Belge Takip Adresi: https://ubys.nevsehir.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index

Adres: 2000 EVLER MAH. ZÜBEYDE HANIM CAD. 50300 NEVŞEHİR
Telefon No: (0 384) 2281045 Faks No: (0 384) 2281040
e-Posta: egitim@nevsehir.edu.tr İnternet Adresi:
Kep Adresi: nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için : Serdar Feralan
Bölüm Sekreterliği
Telefon No: (0 384) 2281000 - 21093
Dahili Hat:

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 18.12.2023-667098

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-49933177-605.01-2300107232 17.10.2023
Konu : Ebru USTUN'un Doktora Tezi Uygulama Izin Talebi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 01.09.2023 tarihli ve E-63784619-605.01-579460 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ebru ÜSTÜN, Prof. Dr. Ayhan BAYRAK'ın danışmanlığında "Strategien Angehender Deutschlehrkrafte in Der Türkei Zur BedeutungserschlieBung von Unbekannten Wötern Beim Leseverstehen" başlıklı doktora tezini Üniversitemiz öğrencileri ile yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Selim EREN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: 9P3C7EC Belge Takip Adresi: https://ubys.omu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon No:
e-Posta:
Kep Adresi: omu@hs01.kep.tr
Faks No: (0 362) 4576091
İnternet Adresi:
Bilgi için : Ayhan Can Saraç
Memur
Telefon No:
Dahili Hat: