

**DIE AUSWIRKUNG VON LERNSTRATEGIEN ZUR
WORTSCHATZERWEITERUNG AUF DEN AKADEMISCHEN ERFOLG IM
DAF-UNTERRICHT: WORTSCHATZARBEITEN ZUR ENTWICKLUNG DER
INTERKULTURELLEN KOMPETENZ**

Doktora Tezi

Şengül BALKAYA

Eskişehir 2022

**DIE AUSWIRKUNG VON LERNSTRATEGIEN ZUR
WORTSCHATZERWEITERUNG AUF DEN AKADEMISCHEN ERFOLG IM
DAF-UNTERRICHT: WORTSCHATZARBEITEN ZUR ENTWICKLUNG DER
INTERKULTURELLEN KOMPETENZ**

Şengül BALKAYA

DISSERTATION

Abteilung für Deutschlehrerausbildung/ Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Betreuerin: Assist. Prof. Dr. Şerife ÇELİKKAYA

**Eskişehir
Anadolu Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
Mai 2022**

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK DAĞARCIĞI
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARIYA ETKİSİ: KÜLTÜRLERARASI YETERLİLİK GELİŞTİRMEYE
YÖNELİK SÖZCÜK ÇALIŞMALARI

Şengül BALKAYA

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA

Bu araştırmanın amacı, öğrenme stratejilerinin sözcük dağarcığı geliştirme bağlamında kullanılmasının öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, Oxford'un öğrenme stratejileri temel alınarak yürütülmüştür. Derslerde sözcük öğretimi için kullanılan metinlerin seçiminde ve yürütülmesinde kültürlerarası yeti dikkate alınmıştır. Araştırma, uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmuş ve ön test- son test- kontrol gruplu deneysel desende desenlenmiştir. Öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmış, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL) ve sözcük başarı testi uygulanmış ve grupların akademik açıdan eşdeğer oldukları saptanmıştır. 12 haftalık sözcük öğretimi çalışmaları deney grubunda öğrenme stratejileriyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleriyle yürütülmüştür. Uygulama sonrasında ise SILL ve sözcük başarı testi tekrar uygulanmış, “Okuma Becerileri” dersinin ara ve final sınavları da incelenmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının ilgili stratejiye ilişkin görüşleri de alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrenme stratejilerinin sözcük dağarcığını genişletmeye yönelik kullanılmasının öğretmen adaylarının akademik başarılarını arttırdığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarası yeti, Öğrenme stratejileri, Öğretmen adayı, Sözcük dağarcığı, Yabancı dil olarak Almanca

ZUSAMMENFASSUNG

DIE AUSWIRKUNG VON LERNSTRATEGIEN ZUR WORTSCHATZERWEITERUNG AUF DEN AKADEMISCHEN ERFOLG IM DAF- UNTERRICHT: WORTSCHATZARBEITEN ZUR ENTWICKLUNG DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ

Şengül BALKAYA

Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Mai 2022

Betreuerin: Assist. Prof. Dr. Şerife ÇELİKKAYA

Ziel dieser Untersuchung ist, die Auswirkung der Lernstrategien im Kontext der Wortschatzerweiterung auf den akademischen Erfolg der Lehramtskandidaten/-innen zu untersuchen. Die Untersuchung wurde auf der Grundlage von Oxfords Lernstrategien ausgearbeitet. Bei der Auswahl und Durchführung der Texte zur Wortschatzerweiterung in den Lehrveranstaltungen wurde die interkulturelle Kompetenz berücksichtigt. Die Untersuchung basierte auf drei Phasen als Vorimplementierung, Implementierungsprozess und Nachimplementierung und fokussierte auf das randomisierte Pretest-Posttest-Kontrollgruppen- experimentelle Forschungsdesign. Mit den Lehramtskandidaten/-innen wurde ein Fokusgruppeninterview durchgeführt, das Language Learning Strategies Inventory (SILL) und der Wortschatzleistungstest ausgearbeitet und es wurde festgestellt, dass beide Gruppen akademisch gleichwertig waren. 12-wöchige Wortschatzarbeiten wurden in der Experimentgruppe mit Lernstrategien und in der Kontrollgruppe mit traditionellen Methoden eingesetzt. Im Nachimplementierungsprozess wurden SILL und der Wortschatzleistungstest nochmals angewendet und die Zwischen- und Finalprüfungsergebnisse der Lehrveranstaltung „Lesefertigkeit“ wurden geprüft. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu der jeweiligen Lernstrategie hervorgehoben. Die aus der Untersuchung erworbenen Ergebnisse zeigten, dass der Einsatz von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung den akademischen Lernerfolg der Lehramtskandidaten/-innen angehoben hat.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Interkulturelle Kompetenz,
Lehramtskandidaten/-innen, Lernstrategien, Wortschatz

ABSTRACT

THE EFFECT OF LEARNING STRATEGIES FOR VOCABULARY EXPANSION ON ACADEMIC SUCCESS IN DAF TEACHING: VOCABULARY WORKS TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE

Şengül BALKAYA

Department of Foreign Languages Education

Program in German Language Teaching

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, May 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Şerife ÇELİKKAYA

The purpose of this research is to examine the effect of using learning strategies in the context of vocabulary development on the academic achievement of pre-service teachers. The research was conducted on the basis of Oxford's learning strategies. Intercultural competence was considered in the selection and execution of the texts used for teaching vocabulary in the lessons. The research consisted of three phases as pre-implementation, implementation process and post-implementation and was designed in an experimental design with pretest-posttest-control group. Focus group interviews were conducted with students, the Language Learning Strategies Inventory (SILL) and a vocabulary performance test were applied to both groups and it was determined that the groups were academically equivalent. 12-week vocabulary teaching activities were carried out with learning strategies in the experimental group and with traditional teaching methods in the control group. In post-implementation phase, SILL and the vocabulary performance test were applied again, the midterm and final exams of the "Reading Skills" course were also examined. The opinions of the pre-service teachers in the experimental group towards the relevant strategy were obtained. The results obtained from the research showed that the use of learning strategies to expand pre-service teachers' vocabulary increased their academic achievement.

Keywords: German as a foreign language, Intercultural competence, Learning strategies, Teacher candidates, Vocabulary

DANKSAGUNG

Hiermit möchte ich meiner Doktormutter Assist. Prof. Dr. Şerife ÇELİKKAYA für ihre Beiträge und die gewährte Unterstützung bei dieser Arbeit herzlich danken. Sie hat diese Arbeit mit ihren wertvollen Meinungen geleitet und unterstützt.

Weiterhin danke ich Prof. Dr. Ayhan BAYRAK und Assist. Prof. Dr. Müyesser CEYLAN, deren Unterstützung und wertvolle Beiträge ich immer gespürt habe. Ebenfalls danke ich Assoc. Prof. Dr. Fesun KOŞMAK und Assoc. Prof. Dr. Engin BÖLÜKMEŞE für ihre Beiträge als Gutachter/in an der Verteidigungskommission meiner Doktorarbeit.

Ganz besonders möchte ich Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL danken, deren ständige Bemühungen und akademische Unterstützungen mich weiterentwickeln. Sie hat mich immer unterstützt, motiviert und beigetragen.

Besonders möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Matthias GLEITZE bedanken, der bei der sorgfältigen Durchsicht des Manuskripts viel Geduld bewiesen und mir durch hilfreiche Ratschläge viel geholfen hat. Ich danke auch Hilal BİLGİN und Dr. Yılmaz İlker YORULMAZ dafür, dass sie mich ermutigt und mich in jedem Moment unterstützt und geholfen haben.

Mein Dank gilt ebenso meinem Onkel Prof. Dr. Muharrem BALKAYA, der mich während der gesamten Doktorarbeit geduldig unterstützt und angeleitet hat. Des Weiteren bin ich meinem Mann İbrahim F. BALKAYA, der meinen Berufswunsch von Anfang an akzeptiert und mich auf dem Weg zu diesem Ziel nach Kräften unterstützt hat, dankbar. Ebenso danke ich meinem lieben Sohn Sinan Alp BALKAYA dafür, dass er mich mit seiner Anwesenheit motiviert hat. Mein ganz persönlicher Dank gilt auch meiner Familie für ihre unerschütterliche Unterstützung in jeder Phase meines Lebens.

Als Letztes möchte ich allen Lehramtskandidaten/-innen danken, die an der Untersuchung teilgenommen und ihre wertvollen Meinungen geteilt und zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Araştırmacı, TÜBİTAK Bilim İnsanları Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında desteklenmiştir. Araştırmacı TÜBİTAK’a teşekkürlerini sunar.

Şengül BALKAYA

Eskişehir 2022

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.

Şengül BALKAYA

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
TITELSEITE	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ABSTRACT	v
DANKSAGUNG	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS	xi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xvi
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xx
 1. EINLEITUNG	 1
1.1. Problemstellung.....	1
1.2. Forschungsfrage und Subfragen	8
1.3. Zielsetzungen	9
1.4. Bedeutung	11
1.5. Begrenzungen	15
1.6. Annahmen.....	15
1.7. Definitionen	16

	Seite
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	17
2.1. Theoretische Grundlagen.....	17
2.1.1. Lernen.....	17
2.1.2. Autonomes Lernen	19
2.1.3. Lernstrategien.....	20
2.1.4. Wortschatz und Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung	23
2.1.5. Interkulturelle Kompetenz	29
2.2. Relevante Forschungen	30
2.2.1. Die nationalen Forschungen zu den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung.....	31
2.2.2. Die internationalen Forschungen zu den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung.....	35
3. METHODE	44
3.1. Forschungsdesign.....	44
3.2. Teilnehmer/-innen.....	46
3.3. Datenerhebung	49
3.3.1. Vorimplementierung	50
3.3.2. Implementierungsprozess	52
3.3.3. Nachimplementierung	91
3.4. Datenanalyse.....	92
4. ERGEBNISSE	94

	Seite
4.1. Ergebnisse der Befragung ‚SILL‘	94
4.2. Ergebnisse des Wortschatzleistungstests	101
4.3. Ergebnisse der Zwischen- und Finalprüfung	103
4.4. Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews	105
4.5. Ergebnisse des semistrukturierten Interviews	160
5. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE	179
5.1. Schlussfolgerungen	179
5.2. Vorschläge	199
LITERATURVERZEICHNIS	202
ANHANG	
LEBENS LAUF	

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 2.1. Kategorien der Lernstrategien von Oxford (Oxford, 1990)	25
Tabelle 2.2. Sprachlernstrategien (Oxford,1990, S.19)	26
Tabelle 3.1. Das arithmetische Mittel, die Standardabweichung und die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Gruppen bezogen sich auf den Wortschatzleistungstest der Lehramtskandidaten/-innen bevor Implementierungsprozess	46
Tabelle 3.2. Demographische Merkmale der Lehramtskandidaten/-innen	47
Tabelle 3.3. Prozessschritte für Experiment- und Kontrollgruppen	49
Tabelle 3.4. Aufteilung der Items nach den Unterdimensionen.....	51
Tabelle 3.5. Implementierungsprozesse der ersten Woche	55
Tabelle 3.6. Implementierungsprozesse der zweiten Woche	55
Tabelle 3.7. Beispiele für Lernstrategie „Gruppieren“	56
Tabelle 3.8. Implementierungsprozesse der dritten Woche	58
Tabelle 3.9. Beispiele für Lernstrategie „Laute speichern“	59
Tabelle 3.10. Implementierungsprozesse der vierten Woche	61
Tabelle 3.11. Beispiele für Lernstrategie „Neukombinieren“	64
Tabelle 3. 12. Implementierungsprozesse der fünften Woche	66
Tabelle 3.13. Beispiele für Lernstrategie „Deduktion“	66
Tabelle 3.14. Beispiele für Lernstrategie „Kontrastieren“	67
Tabelle 3.15. Beispiele für Lernstrategie „Übersetzen“	68

	<u>Seite</u>
Tabelle 3.16. Beispiele für Lernstrategie „Übertragen“	69
Tabelle 3. 17. Implementierungsprozesse der sechsten Woche	72
Tabelle 3.18. Beispiele für Lernstrategie „linguistische Hinweise verwenden“	73
Tabelle 3.19. Beispiele für Lernstrategie „Muttersprache benutzen“	75
Tabelle 3. 20. Implementierungsprozesse der siebten Woche	75
Tabelle 3.21. Implementierungsprozesse der achten Woche	76
Tabelle 3.22. Beispiele für Lernstrategie „Mitteilungen anpassen oder annähern.....	77
Tabelle 3.23. Beispiele für Lernstrategie „Synonyme schreiben“	77
Tabelle 3.23. (Weiter) Beispiele für Lernstrategie „Synonyme schreiben“	78
Tabelle 3.24. Implementierungsprozesse der neunten Woche	78
Tabelle 3.25. Beispiele für Lernstrategie „Überblick und Verbindung von Bekanntem mit Neuem“	78
Tabelle 3.26. Beispiele für Lernstrategie „Aufpassen“	79
Tabelle 3.27. Implementierungsprozesse der zehnten Woche	80
Tabelle 3.28. Implementierungsprozesse der elften Woche	84
Tabelle 3.29. Implementierungsprozesse der zwölften Woche	87
Tabelle 3.30. Implementierungsprozesse der dreizehnten Woche	89
Tabelle 3.31. Implementierungsprozesse der vierzehnten Woche	90
Tabelle 4.1. Die t-Test Ergebnisse bei verbundenen Stichproben des Pretests	95
Tabelle 4.2. t-Test Ergebnisse bei verbundenen Stichproben der Experimentgruppe in Pretest und Posttest.....	96

Tabelle 4.2. (Weiter) t-Test Ergebnisse bei verbundenen Stichproben der Experimentgruppe in Pretest und Posttest	97
Tabelle 4.3. Ergebnisse des t-Tests bei verbundenen Stichproben der Befragung der Kontrollgruppe in Pretest und Posttest	98
Tabelle 4.4. Die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Gruppen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe in Posttest	99
Tabelle 4.4. (Weiter) Die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Gruppen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe in Posttest	100
Tabelle 4.5. Die Ergebnisse des Mann Whitney U-Tests des Wortschatzleistungstests der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe im Pretest	101
Tabelle 4.6. Die Ergebnisse des Wilcoxon-Rangsummentests vom Wortschatzleistungstest der Experimentgruppe im Pretest und Posttest.	102
Tabelle 4.7. Die Ergebnisse des Wilcoxon-Rangsummentests des Wortschatzleistungstests der Kontrollgruppe im Pretest und Posttest	102
Tabelle 4.8. Die Ergebnisse des Mann Whitney U-Tests des Wortschatzleistungstests der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe im Posttest.....	103
Tabelle 4.9. Die Ergebnisse der Einweg Analyse der Varianz der Zwischen- und Finalprüfungen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe.....	104
Tabelle 4.10. Vergleich der Erwartungen an das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm in Bezug auf Experiment und Kontrollgruppe	109
Tabelle 4.11. Vergleich des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms in Bezug auf die Erfüllung der Erwartungen der Experimentgruppe und Kontrollgruppe	114

Tabelle 4.12. Der Vergleich der Probleme der Lehramtskandidaten/-innen in den Experiment- und Kontrollgruppen	119
Tabelle 4.13. Der Vergleich der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und Kontrollgruppe zur Vorbereitungsklasse mit Fachgebiet	124
Tabelle 4.14. Der Vergleich der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und Kontrollgruppe zur Frage »Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?«.....	129
Tabelle 4.15. Der Vergleich der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe bezüglich der Frage »Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?«	133
Tabelle 4.16. Der Vergleich der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in den Experiment- und Kontrollgruppen zu der Frage »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?«	136
Tabelle 4.17. Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?«.....	142
Tabelle 4.18. Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?«.....	147
Tabelle 4.19. Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Wie erlernen Sie den Wortschatz?«	151
Tabelle 4.20. Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?«	155

Tabelle 4.21. Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen Sie?«	159
Tabelle 4.22. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den Gedächtnisstrategien	161
Tabelle 4.23. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den kognitiven Strategien.....	164
Tabelle 4.24. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den Kompensationsstrategien	167
Tabelle 4.25. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den metakognitiven Strategien.....	171
Tabelle 4.26. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den affektiven Strategien.....	173
Tabelle 4.27. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den sozialen Strategien	176

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 2.1. Diagramm des Strategiesystems (Oxford, 1990, S.17).	28
Abbildung 3.1. Verlauf einer Forschungsvorhaben bei experimentellen Verfahren (Marx, 2012, S. 56).....	45
Abbildung 3.2. Beispiele für Lernstrategie „Assoziieren“	56
Abbildung 3.3. Beispiele für Lernstrategie „Kontextualisierung“	57
Abbildung 3.4. Beispiele für Lernstrategie „Bilder verwenden“	57
Abbildung 3.5. Beispiele für Lernstrategie „semantisches Mapping“	58
Abbildung 3.6. Beispiele für Lernstrategie „mechanische Techniken verwenden“	61
Abbildung 3.7. Beispiele für Lernstrategie „Wiederholungen“	62
Abbildung 3.8. Beispiele für Lernstrategie „Mit Sounds und Schriftsystemen Formelles Üben“	63
Abbildung 3.9. Beispiele für Lernstrategie „Formeln und Muster erkennen und anwenden“	64
Abbildung 3.10. Beispiele für Lernstrategie „Üben im natürlichen Umfeld.....	65
Abbildung 3.11. Beispiele für Lernstrategie „Notizen machen“	70
Abbildung 3.12. Beispiele für Lernstrategie „Zusammenfassen“	71
Abbildung 3.13. Beispiele für Lernstrategie „Hervorheben“	72
Abbildung 3.14. Beispiele für Lernstrategie „andere Hinweise verwenden“	74
Abbildung 3.15. Beispiele für Lernstrategie „Planung für Aufgabe der Sprache“	82
Abbildung 3.16. Beispiele für Lernstrategie „Selbstbewertung“	83
Abbildung 3.17. Beispiele für Lernstrategie „mit Gleichaltrigen zusammenarbeiten“. 90	
Abbildung 4.1. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe auf die Frage »Was erwarten Sie vom Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm?«	106

Abbildung 4.2. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe auf die Frage »Was erwarten Sie vom Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm?«	108
Abbildung 4.3. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe auf die Frage »Inwieweit erfüllt das Programm Ihre Erwartungen?«	111
Abbildung 4.4. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe auf die Frage »Inwieweit erfüllt das Programm Ihre Erwartungen?«	113
Abbildung 4.5. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe auf die Frage »Welche Probleme haben Sie im Programm?«	115
Abbildung 4.6. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe auf die Frage »Welche Probleme haben Sie im Programm?«	117
Abbildung 4.7. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Wie vergleichen Sie die Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet?«	120
Abbildung 4.8. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Wie vergleichen Sie die Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet?«	122
Abbildung 4.9. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu der Frage »Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?«	126
Abbildung 4.10. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe zu der Frage »Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?«	127
Abbildung 4.11. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?«	130

Abbildung 4.12. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?«.....	132
Abbildung 4.13. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?«.....	134
Abbildung 4.14. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?«.....	135
Abbildung 4.15. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?«	138
Abbildung 4.16. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?«.....	140
Abbildung 4.17. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?«	143
Abbildung 4.18. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?«	145
Abbildung 4.19. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Wie erlernen Sie den Wortschatz?«	148
Abbildung 4.20. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Wie erlernen Sie den Wortschatz?«	150
Abbildung 4.21. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?«	152

Abbildung 4.22. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?«.....	154
Abbildung 4.23. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen Sie?«	156
Abbildung 4.24. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen Sie?«	158

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

bzw.: beziehungsweise

DaF: Deutsch als Fremdsprache

EaF: Englisch als Fremdsprache

EaZ: Englisch als Zweitesprache

E: Experimentgruppe

ebd.: ebenda

f.: folgend

ff.: fortfolgende

K: Kontrollgruppe

u.a.: und andere

S.: Seite

SILL: Language Learning Strategies Inventory

vgl.: vergleiche

z.B.: zum Beispiel

1. EINLEITUNG

Im Kapitel ‚Einleitung‘ dieser Dissertation unter dem Titel „Die Auswirkung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den akademischen Erfolg im DaF-Unterricht: Wortschatzarbeiten zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz“ werden die Problemstellungen, Forschungsfragen, Zielsetzungen, Bedeutung, Hypothesen und Annahmen dieser Untersuchung sowie Grenzen und Begriffsdefinitionen zum Gegenstand gemacht.

1.1. Problemstellung

Seit ihrer Existenz auf der Welt hat sich die Lebensqualität der Menschen sowohl materiell als auch immateriell verbessert und entwickelt, was bis heute anhält und immer noch weiterführt. Die ständige Konfrontation mit Mitmenschen und anderen Kulturen, mit der Arbeit, Erziehung und Bildung und die ständige Auseinandersetzung mit universalen Grundwerten haben zu dieser Verbesserung und Entwicklung beigetragen. Erziehung vermittelt dem Einzelnen vor allem Kenntnisse und Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Einstellungen und Werte, die ihm das Leben erleichtern sollen. Die Erziehung wird dabei als ein Prozess bezeichnet, in dem die Menschen durch ihre Erfahrungen konsistente und wünschenswerte Verhaltensweisen und Einstellungen entwickeln können (vgl. Menck, 1998). Diese Möglichkeiten können auch in der Fremdsprachenerziehung erreicht werden, denn durch Fremdsprachenkenntnisse hat das Individuum die Möglichkeit, sich selbst und seinen Beruf vom Lokalen zum Universalen zu tragen. Darüber hinaus können die Fremdsprachenkenntnisse Sensibilität, Toleranz, Empathie und Offenheit gegenüber anderen Kulturen übertragen und Souveränität im Umgang mit universellen Werten entwickeln (vgl. Akpınar-Dellal, 2005). Da die Erziehungs- und Bildungsprozesse durch die stetigen, dynamischen und innovativen Prinzipien geprägt sind, benötigt auch der Fremdsprachenunterricht als ein Erziehungs- und Bildungsprozess neue Methoden und Strategien um effektiv, effizient, zeitgenössisch und innovativ funktionieren zu können. Diese Dynamik bezieht sich sowohl auf die Zeitveränderung als auch auf die individuelle Variabilität des Lernens, denn alle Menschen beherrschen unterschiedliche Lernfähigkeiten. Es gibt verschiedene Faktoren wie Alter, Vorwissen, Interesse und Veranlagung der Lernenden, -

methoden und -strategien, die beim Lernen einer Fremdsprache eine essenzielle Rolle spielen (vgl. Neuner und Hunfeld, 1993, S.7). Nicht nur die Faktoren, sondern auch das Verhältnis von den Lehrenden beeinflusst das Lernen, so dass die Lehrenden dafür verantwortlich sind, den modernen Fremdsprachenunterricht effektiv und effizient zu gestalten. Moderne Methoden regen die Lernenden an, aus der passiven und aufnahmefähigen Position herauszutreten und im Lernprozess aktiv zu werden (vgl. ebd., S.106-127). Damit die Lernenden aktiv werden, sollte der Unterricht so gestaltet werden (vgl. Ülgen, 1994, S.21-24), indem alle Sinnesorgane beteiligt sind, denn so ist das Lernen dauerhafter (vgl. Leopold-Mudrack, 1998). Die Worte von Konfuzius (551 – 479 V.) untermauern das Gesagte, das er im Folgenden formuliert hat: „Sage es mir, und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten. Lass es mich tun, und ich werde es können“. Aus der Ansicht des berühmten Philosophen Konfuzius ist bekannt, dass das Lernen, das der Einzelne mit seiner eigenen Erfahrung erworben hat, die Motivation bzw. die weiteren Lerneffizienz und -erfolge erhöht.

Trotz des modernen Zeitalters sind die Klassenzimmer/-räume im Fremdsprachenunterricht überfüllt, die Anzahl der wöchentlichen Fremdsprachenstunden sind unzureichend und die Lehrkräfte können nicht allen Lernenden die notwendige Zeit zuteilen (vgl. Can und Can, 2014, S.52). Das bringt mehr Verantwortung und Aufgabe für die Lernenden im Lernprozess und im selbstlernenden Bewusstsein, d.h. die Autonomie der Lernenden ist als obligatorischer Lehrstil anzusehen. In diesem Zusammenhang vertreten Gömleksiz und Bozpolat (2012, S. 98) die Ansicht, dass „die Beteiligung der Schüler und Schülerinnen am Entscheidungsprozess im Fremdsprachenlernen dazu beitragen wird, die Autonomie der Lernenden zu verbessern und sie dazu zu bringen, eine Fremdsprache effektiver zu lernen“. Daher ist das autonome Lernen zu einem wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenlernprozesses geworden (vgl. Demirel, 2005, S. 75) und als unvermeidliche Folge ist dies eines der wichtigsten Themen. Der Begriff „autonomes Lernen“ umfasst selbstständiges Lernen und beschäftigt sich mit den Motiven bei dem Lernen der deutschen Sprache besonders, wenn die Lernenden ihre eigenen Entscheidungen über ihr Lernen beim Lernprozess treffen können (vgl. Bimmel und Rampillon, 2000, S.7- S.33). Autonomes Lernen setzt die effektive Übernahme der Verantwortung von den Lernenden für ihre eigenen Lernprozesse voraus. Die Lernenden können diese Verantwortung auf sich nehmen, indem sie den Lernprozess

selbst steuern und evaluieren. Dafür müssen sie lernen, wie man lernt. Aus den obigen Ausführungen lässt sich schließen, dass autonomes Lernen ein Prozess ist, um das Lernen selbst zu organisieren. Bimmel und Rampillon (2000) untersuchen den Bereich ‚autonomes Lernen‘ in Bezug auf Lernende im Lernprozess die unten angegebenen Faktoren z. B;

„dass sie lernen wollen,
wie sie beim Lernen vorgehen,
welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden,
welche Lernstrategien sie einsetzen
ob sie allein oder mit anderen lernen,
wie sie ihre Lernzeit einteilen
wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben (Bimmel und Rampillon, 2000, S. 33)“

Nach Bimmel und Rampillon bezeichnet man autonomes Lernen als einen Lernprozess oder einen integrativen Bestandteil des modernen Fremdsprachenlernens, bei dem die Lernenden ihr Lernen selbst ordnen. Ebenfalls „das European Language Portfolio (ELP) wurde vom Europarat als Teil der CEF konzipiert. Es ist ein Instrument, das [...] zur Förderung der Autonomie der Lernenden eingesetzt wird, indem die Schüler/-innen dazu angeregt werden, über ihre Ziele, Prozesse und Ergebnisse nachzudenken und zu lernen (Council of Europe, 2002, S.62)“. Das unvermeidliche Ergebnis des Bildungsprozesses, autonomes Lernen bietet den Lernenden viele Vorteile. Die Effektivität des Lernens findet nicht nur im Bewusstsein eines effektiven und effizienten autonomen Lernens statt. Da in diesem Zusammenhang hängt das Wissen der Lernenden über angemessene Methodik und Strategie (vgl. Sünbül, 1996, S. 597-608) eng mit einer effektiven Lernautonomie zusammen. „Daher ist es für Schüler/-innen unerlässlich, brauchbare Werkzeuge an die Hand zu bekommen, mit denen ihnen der Umgang erleichtert wird (Conrad, 2006, S.6)“. Aus diesem Grund sollten die Lernenden über ausreichende Kenntnisse der Lernstrategien verfügen, insbesondere im Zusammenhang mit dem autonomen Lernen, und sie sollten imstande sein, dieses Wissen anzuwenden. Durch die Fähigkeit, Lernstrategien in Lernaktivitäten der Lernenden einsetzen zu können, bieten sie eine effektive Lernumgebung und ermöglichen ihnen ein dauerhafteres und effektiveres Lernen (vgl. Demir und Doğanay, 2010; Dikbaş und Hasırcı, 2008; Meydan, 2004).

„Die Lernstrategie ist eine der Techniken, die das Selbstlernen des Einzelnen erleichtert. Diese Techniken umfassen die Verhaltensweisen und Gedanken, die der Lernende verwendet, um den Informationsverarbeitungsprozess während des Lernens zu beeinflussen. Durch Lernstrategien soll der Schüler zur Selbstmotivation befähigt werden, d.h. er muss sicherstellen, dass er/sie Informationen auswählt, beschafft, ordnet oder effektiv integriert (Özer, 2001, S. 153)“.

Aus diesem Grund sind Lernstrategien erhebliche Elemente und Kriterien des akademischen Erfolgs. Um den zeitgenössischen Fremdsprachenunterricht aufrechtzuerhalten, sollten die Lehrkräfte bei der Ausbildung ausreichend über moderne Methoden, Techniken und Strategien verfügen und diese effektiv einsetzen können (vgl. Mandl und Friedrich, 2006). Die Lehrkräfte können die Themen ihren Schülern/-innen nicht beibringen, die sie selber nicht lernen können, deswegen beginnt ein guter Unterricht mit dem guten Lernen. Aus diesem Grund sollten sie mit den Kenntnissen und dem Bewusstsein über grundlegende Sprachkenntnisse im Prozess der Anwendung dieser Strategien im Fremdsprachenunterricht gut ausgebildet werden und sie werden dann sowohl als Lernende als auch als Lehrende in der Lage sein, diese Strategien erfolgreich umzusetzen. Somit wird ein gegenseitiger Gewinn erzielt. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen können sie eine erfahrungsorientierte Fremdsprachenausbildung in ihrem Berufsleben anbieten. Daher wird das Wissen den Lehrern über Methoden und Strategien vermittelt, um die Themen wie Struktur, Elemente und Prinzipien des Wissens zu vertiefen und die Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts effektiver und schneller zu gestalten. So ist zu sehen, dass sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden neue Lernmethoden und ausreichendes Wissen über ihre Strategien und ihre effektive Anwendung für die Ergebnisse der Bildung von großer Bedeutung sind. Wesentlich ist auch eine Strategie in den grundlegenden Sprachkenntnissen zu verwenden, die im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden sollen. Darüber hinaus werden im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für die Lehrerausbildung (Entwurf 1) die Sprachkomponente, methodische und pädagogische Komponente wie folgt beschrieben:

„Sprachkomponente:

- Interaktive und vermittelnde Fähigkeiten bei Sprachaktivitäten
- Wohlbefinden und Wissen lernen in allgemeinen Kompetenzen

methodische Komponente:

- Kriterien für die Auswahl von Lehrbüchern und ergänzenden Materialien, die sich aus der Identifizierung von Domänen, Aktivitäten, Themen und Textarten ergeben

- Lern- und Kommunikationsstrategien und deren Erleichterung
 - Selbsteinschätzung, Selbstlernen und Autonomie der Lernenden
- pädagogische Komponente:
- den kompetenzbasierten Ansatz für Lernergebnisse, und
 - der positive Ansatz von ich kann in der lernerzentrierten Sprachausbildung (Council of Europe, 2002, S.13)“.

Bei der Prüfung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Gestaltung der Lehrpläne in der Lehrerbildung wird eindeutig festgelegt, dass Lehramtskandidaten/-innen über Kenntnisse und Kompetenzen in Theorie und Praxis der Fremdsprachenlern- und Lernstrategien verfügen sollten. In der Verordnung über den Fremdsprachenunterricht werden in der Türkei in Hochschulen und im Fremdsprachenunterricht Grundsätze die im Fremdsprachenunterricht zu entwickelnden Fähigkeiten von Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) bestimmt und wie folgt erwartet:

Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei ist es, die Grundregeln der Fremdsprache zu vermitteln, fremdsprachliches Vokabular zu entwickeln, in der Fremdsprache zu verstehen und zu lesen sowie sich mündlich oder schriftlich auszudrücken. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, den Absolventen von Bachelor-, Graduierten- und Aufbaustudiengängen Fremdsprachenqualifikationen zu vermitteln. (Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun: İkinci Bölüm Madde 5 Resmî Gazete Tarihi: 23.03.2016 Resmî Gazete Sayısı: 29662).

Daher wurde es erwartet, dass die Lehramtskandidaten/-innen die Grundstrukturen und auch die grundlegenden lernstrategischen Komponenten des fremdsprachlichen Deutschunterrichts kennen bzw. beherrschen. Es ist für sie von großer Bedeutung, ihre Fähigkeiten durch verschiedene Strategien zu verbessern, sich durch neue Praktiken und Vorschriften weiterzuentwickeln und am Ende des Prozesses grundlegende Sprachkompetenzen zu entwickeln. Bei der Entwicklung grundlegender Sprachkenntnisse im Fremdsprachenunterricht spielt der Wortschatz eine Schlüsselrolle, denn der fremdsprachliche Erfolg kann sich nicht als natürliches Ergebnis entwickeln, wenn die Lernenden nicht genug Wörter beherrschen und die Wörter, die sie wissen, nicht im Kontext verwenden können. Mit mangelndem Wortschatz ist es unmöglich, etwas zu verstehen. Ebenso können sie ohne ein Wörterbuch auch nicht schreiben, was sie schreiben möchten. Aus diesem Grund ist der Wortschatz im Fremdsprachenunterricht ein zielgerichtetes Werkzeug, somit ein Mittel zum Zweck. Aus all diesem ist abzuleiten, dass die Aneignung vom fremdsprachlichen Wortschatz

bzw. ein effektives und aktives Vokabellernen ein unverzichtbarer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist.

Es gibt viele Lernstrategien, um Sprachfertigkeiten einer Fremdsprache zu entwickeln. Diese Strategien sind nach Schmitt (vgl. 1997, S.207) Entdeckungsstrategien und Konsolidierungsstrategien. Oxford (vgl. 1990, S.17) hat dagegen die Lernstrategien in sechs Unterkategorien geteilt. Diese sind die Gedächtnisstrategien, metakognitive Strategien, kognitive Strategien, Kompensationsstrategien, affektive Strategien und soziale Strategien. Unabhängig davon, welche dieser Lernstrategien angewendet werden, sollte das Lernen vom Wortschatz vor dem Hintergrund neuer Methoden für effektiven Fremdsprachenunterricht erfolgen.

Darüber hinaus nimmt das im Fremdsprachenunterricht anvisierte interkulturelle Lernen einen wichtigen Stellenwert im Hinblick auf das Vokabellernen ein, weil das Lernen einer Fremdsprache gleichzeitig das Kennenlernen einer fremden Kultur mitbringt. Das Vokabellernen im interkulturellen Kontext und nicht in Bezug auf jedes andere Wort sowie die Entwicklung des Wortschatzes bietet auch die permanente Möglichkeit, aus der pädagogischen Perspektive her zu lernen. Das Lernen im kulturellen Kontext könnte auch zur Charakterbildung der Lernenden beitragen, indem es das kritische Bewusstsein schärft, das Respektieren demokratischer Werte und die Toleranz gegenüber verschiedenen Kulturen und die Empathie entwickelt (vgl. Akpınar-Dellal, 2013). Man kann die eigene Kultur der Lernenden und die andere Kultur im Vergleich zueinander kritisieren, kritische Kommentare abgeben, neue Wörter im richtigen Kontext erwerben und neue Wörter eingängig machen. Neben dem Lernen der Grundbedeutung der Wörter erwirbt man auf diese Weise auch die Nebenbedeutungen, dazu entwickeln sich vier Fertigkeiten, wie es bei einem Muttersprachler geschieht. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Lernenden durch verschiedene Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und autonomem Lernen zum effektiven Nutzen befähigt werden. In diesem Sinne verbessert die Einbeziehung von autonomem Lernen und den Lernstrategien in das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm das künftige Bildungssystem.

In der internationalen Fachliteratur werden autonomes Lernen und Lernstrategien untersucht und diskutiert (Bastians, 2018; Dorsic, 2008; Leopold und Leutner, 2002; Neveling, 2004; Zherdeva, 2015). Die Studien zu den Lernstrategien im Rahmen der

Wortschatzerweiterung sind auch in der internationalen Fachliteratur verfügbar (Amirian und Heshmatifar, 2013; Ansari, Vahdany und Sabouri, 2016; Arebi und Alishah, 2020; Asgari und Mustapha, 2011; Atifnigar, Zaheer und Alokozay, 2020; Chiang, Chang und Lee, 2021; Ghalebi, Sadighi, und Bagheri, 2021; Hadi und Guo 2020; Hamzah, Kafipour, und Abdullah 2009; Hanh, 2021; Kalajahi und Pourshahian, 2012; Komol und Sripetpun, 2011; Mizumoto und Takeuchi, 2009; Ngaiza und Saranya, 2020; Nirattisai und Chiramanee, 2014; Nodislak, 2013; Rabadi, 2016; Rasti Behbahan, 2016; Shamsan, Ali und Hezam, 2021; Ta'amneh, 2021; Thiendathong und Sukying, 2021; Waldvogel, 2013).

In der Türkei sind auch zahlreiche Studien zu den Lernstrategien und zum autonomen Lernen festzustellen, wenn die sogenannte Fachliteratur überprüft wird. In allgemeinen wissenschaftlichen Bereichen gibt es verschiedenartige Studien in Zusammenhang mit autonomem Lernen (Aydoğdu, 2009; Baş, 2012; Bekleyen, 2005; Cesur und Fer, 2007; Çankaya, 2009; Demirel, 2012; Güven und Gökdağ-Baltaoğlu, 2017; Gömleksiz und Bozpolat, 2012; Hamamcı, 2012; Hark- Söylemez, Dokumacı - Sütçü und Sütçü, 2014; Köse, 2018; Oğuz, 2013; Özkal und Demirkol, 2014; Sert, 2007). Im Bereich der Fremdsprachendidaktik befinden sich auch zahlreiche Studien zu Lernstrategien und zum autonomen Lernen (Akillılar und Uslu, 2011; Çakmak, 2014; Çelik- Korkmaz, 2013; Demirci, 2015; Deregözü und Hatipoğlu, 2018; Karamanoğlu, 2005; Merkelbach, 2011; Ünal, Onursal-Ayırır und Arioğul, 2011; Ünal-Erdir, 2005; Üstünoğlu, 2009; Tok, 2007). Dennoch ist die Anzahl der Studien zu Lernstrategien im Rahmen der Wortschatzerweiterung der Deutschlehramtskandidaten/-innen relativ gering (Ceylan und Orhan, 2019; Çelikkaya, 2012; Oflaz, 2008, 2015; Yaprak, Hayta und Yaprak, 2013). Die vorhandenen Studien zeigen, dass Wissen und Kompetenzen der Lehramtskandidaten/-innen in Bezug auf Lernstrategien nicht auf dem gewünschten Niveau sind und sie die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung nicht in vollem Umfang anwenden können. Çelikkaya (2012) ist der Meinung, dass die Verwendung von nur einer Strategie von Lehramtskandidaten/-innen darauf zurückzuführen ist, dass sie die Strategien nicht kennen oder durch andere Faktoren behindert werden. Oflaz (2008) hat die Lernstrategien der Lehramtskandidaten/-innen an der Samsun 19 Mayıs Universität erforscht. Als Ergebnis der Studie zu den von den Lehramtskandidaten/-innen verwendeten Strategien beim Erlernen von Sprachen, die mit 288 Studenten/-innen durchgeführt wurde, ist er zum Schluss gekommen, dass sie Strategien auf einer

niedrigeren Ebene verwendet haben. Die in der Türkei durchgeführte Studien zeigen, dass im Allgemeinen ein großer Teil der Lehramtskandidaten/-innen über unzureichende Kenntnisse der Lernstrategien verfügen (Çelikkaya, 2012; Oflaz, 2008; Yaprak, Hayta und Yaprak, 2013). Da Lernstrategien das Lernen erleichtern und vertiefen, ermöglichen sie eine effektive Fremdsprachenerziehung. Zum Gegenstand dieser Untersuchung wurde aus diesem Grund das Thema „Die Auswirkung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den akademischen Erfolg im DaF-Unterricht: Wortschatzarbeiten zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz“ genommen.

1.2. Forschungsfrage und Subfragen

Der Fokus dieser Dissertation wurde auf das Thema „Die Auswirkung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den akademischen Erfolg im DaF-Unterricht: Wortschatzarbeiten zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz“ gelegt. Dabei wird der Versuch unternommen, Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung von türkischen Lehramtskandidaten/-innen zu untersuchen und die fehlenden Kenntnisse und die effektive Lehre der deutschen Sprache in der Türkei aufzuzeigen. Das generelle Ziel dieser Untersuchung ist es, dass den Lehramtskandidaten/-innen unterschiedliche Lernstrategien von Oxford (1990) im Rahmen des Vokabellernens zur Wortschatzerweiterung zu vermitteln, beizubringen und ihr Vokabular und ihre Grundsprachkenntnisse zu entwickeln. Darüber hinaus wird darauf abgezielt, den Unterschied zwischen der Experimentgruppe, in der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung durchgeführt wurden, und der Kontrollgruppe, in der die traditionelle Lehrmethode verwendet wurde, vor die Augen zu führen. Um das genannte allgemeine Ziel erreichen zu können, werden am Ende auf folgende konkrete Forschungsfragen Antworten gegeben:

1. Was sind die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen über Lernstrategien?
2. Wie wirken sich die Lernstrategien auf den Lernerfolg der Lehramtskandidaten/-innen aus?
3. Gibt es signifikante Unterschiede bei den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Lehramtskandidaten/-innen zwischen Vor- und Nachimplementierungsprozess?

4. Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Lehramtskandidaten/-innen im Sinne des Wortschatzleistungstests Vor- und Nachimplementierungsprozess?
5. Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Lehramtskandidaten/-innen im Sinne Zwischen- und Finalprüfungen?

1.3. Zielsetzungen

Diese Untersuchung zielt darauf ab, das Vokabular von Lehramtskandidaten/-innen durch Lernstrategien von Oxford (1990) zur Wortschatzerweiterung unter Berücksichtigung der interkulturellen Kompetenz zu entwickeln und den Lernerfolg grundlegender Sprachkenntnisse zu steigern. Der erste Schritt dieser Untersuchung ist es, den Lehramtskandidaten/-innen die verschiedenen Lernstrategien von Oxford (1990) im Rahmen des Vokabellernens zur Wortschatzerweiterung zu vermitteln. Oxford entwickelte diese Lernstrategien für das Fremdsprachenlernen. In dieser Untersuchung wurden diese Lernstrategien als Mittel im Rahmen des Vokabellernens zur Wortschatzerweiterung betrachtet. Von Lehramtskandidaten/-innen wird dabei erwartet, dass sie sich ihrer eigenen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung bewusst werden, geeignete neue Lernstrategien erfinden oder entdecken sowie mit unterschiedlichen Lernstrategien vertraut sind und sie anwenden. Außerdem soll es möglich sein, durch das erlernte Vokabular die Vergleiche zwischen dem Eigenen und dem Anderen anzustellen. Diese Untersuchung soll zum Erlernen von Vokabeln in einer Fremdsprache unter Berücksichtigung der interkulturellen Kompetenz in Anbetracht dessen beitragen, dass Lehramtskandidaten/-innen, die die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung verwenden, ihr Wissen während der Ausübung ihres Lehramtsberufes an ihre Lerner weitergeben. Ein weiteres Ziel dieser Untersuchung ist es, zu ermitteln, ob Lehramtskandidaten/-innen sich in ihren Lernstrategien Vor- und Nachimplementierung unterscheiden. Die Unterziele der Untersuchung wurden in drei Phasen unterteilt: Vorimplementierung, Implementierungsprozess und Nachimplementierung. In dieser Untersuchung werden die Antworten auf die folgenden Fragen gesucht:

Vorimplementierung:

1. Sind die Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe im Sinne der demografischen Merkmale gleich?

2. Sind die Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe bezüglich der Wortschatzkenntnisse auf gleichem Niveau?

Implementierungsprozess:

1. Welche Erwartungen haben Lehramtskandidaten/-innen vom Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm?
2. Inwieweit erfüllt das Programm die Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen?
3. Welche Probleme haben Lehramtskandidaten/-innen in Bezug auf das Programm?
4. Wie vergleichen Lehramtskandidaten/-innen die Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet?
5. Können Lehramtskandidaten/-innen die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?
6. Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?
7. Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten der Lehramtskandidaten/-innen in den Lehrveranstaltungen?
8. Wie lernen Lehramtskandidaten/-innen eine Fremdsprache?
9. Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?
10. Wie erlernen Lehramtskandidaten/-innen die neuen Wörter?
11. Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für die Erweiterung des Wortschatzes implementiert?
12. Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen die Lehramtskandidaten/-innen?

Nachimplementierung:

1. Ändern sich die Lernstrategien von Oxford (1990) der Lehramtskandidaten/-innen zwischen Vor- und Nachimplementierungsprozess signifikant?
2. Wie wirken sich die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den Lernerfolg der Lehramtskandidaten/-innen aus?
3. Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Lehramtskandidaten/-innen im Sinne des Wortschatzleistungstests im Vor- und Nachimplementierungsprozess?
4. Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Lehramtskandidaten/-innen im Sinne der Zwischen- und Finalprüfungen?

5. Wie finden die Lehramtskandidaten/-innen die durchgeführten Lernstrategien von Oxford (1990) zur Wortschatzerweiterung?

1.4. Bedeutung

Es ist heutzutage von großer Bedeutung, wie man das Fremdsprachenlernen entwickeln und verbessern und den Lernerfolg steigern kann, weil es unabdingbar ist, die Fremdsprachenkenntnisse näher an die Zielsprache heranzuführen. Die Minimierung der Probleme im Fremdsprachenunterricht ist das wichtigste Forschungsthema des Lehr- und Lern-Prozesses. Durch die Minimierung der Probleme wird erzielt, die Qualität des akademischen Erfolgs zu erhöhen und Zeit und finanzielle Vorteile anzubieten. Die Tatsache, dass Lernende keine Lösung für die Probleme finden können, mit denen sie im Bildungsprozess konfrontiert sind, wirkt sich negativ auf das Lernen aus. In diesem Zusammenhang betont Dörnyei (vgl. 2005) die Bedeutung der Lernpsychologie im Fremdsprachenlernen und weist auf die individuellen Unterschiede beim Fremdsprachenunterricht hin. Es ist eine bekannte Tatsache, dass jedes Individuum anders lernt. Daher kam es zu einer Verhinderung des akademischen Erfolgs bei der Verwendung nur einer einzigen Methode und Strategie im Lehr- und Lernprozess. Dies kann zum demoralisierenden Pessimismus führen, indem die Lernenden auf Ideen, wie „ich kann es nicht machen, ich bringe es nicht fertig oder ich schaffe es nicht“ gesetzt werden. Als eine natürliche Konsequenz entstehen daraus Unwillen, Gleichgültigkeit und Nichterleben. Die Ergebnisse von aktuellen Forschungen zeigen, dass die Bestimmung der passenden Lernstrategien für jeden Lernenden und die Befähigung zur Anwendung dieser Strategien zum Erfolg führen. Nach Oxford (vgl. 1990, S. 1) Lernstrategien sind Schritte, die von Schülern/-innen unternommen werden, um ihr eigenes Lernen zu verbessern. Strategien sind für das Sprachenlernen besonders wichtig, da sie Werkzeuge für eine aktive selbstgesteuerte Beteiligung sind, die für die Entwicklung kommunikativer Kompetenz unerlässlich ist. Geeignete Lernstrategien führen zu verbesserten Sprachkenntnissen und größerem Selbstvertrauen. Aus diesem Grund werden die Lernstrategien als Schlüssel zum akademischen Erfolg betrachtet, weil die Lernenden ihre eigenen Lernschritte ordnen und ihre eigene Lernverantwortung besonders beim Vokabellernen übernehmen können.

„Die Wortschatzarbeit zählt seit jeher zu den grundlegenden Zielen und Aufgaben schulischen Fremdsprachenlernens (Bohn, 1999, S.6)“. Wie Bohn zum

Ausdruck brachte, eines der wichtigsten Probleme im Fremdsprachenunterricht ist das Vokabellernen. Es ist sehr wichtig, dass Lehramtskandidaten/-innen Lösungen für die Probleme anbieten können, die beim Lernen von Vokabeln auftreten, weil „eine fremde Sprache Lernen [...] für Blumenkohl und Ernestine heißt, dass man neue Wörter konstruieren muss; ihre Bedeutungen werden dabei als bekannt vorausgesetzt (Müller, 1994, S. 7)“. In diesem Sinne ist es ein erwartetes Ergebnis, dass die Lehramtskandidaten/-innen die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung lernen, effektiv anwenden und diese Strategien ihren Schülern/-innen im zukünftigen Berufsleben beibringen.

Darüber hinaus wurden die relevanten in- und ausländischen Forschungsergebnisse unter die Lupe genommen und dabei kaum Untersuchungen über die grundlegende Entwicklung der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung in Bezug auf interkulturelle Kompetenz bei den Lehramtskandidaten/-innen für Deutsch als Fremdsprache gefunden. Auf dieser Grundlage kann man schlussfolgern, dass die Forschungen, die zur einschlägigen Literatur beitragen, nun vonnöten sind. Auf der anderen Seite wird davon ausgegangen, dass diese Untersuchung das Bewusstsein von Lehramtskandidaten/-innen über die Wichtigkeit und die Anwendung von Lernstrategien stärken wird. Im Übrigen werden die Forschungsergebnisse einen bedeutenden Beitrag zur Literatur leisten, indem sie den akademischen Erfolg der Lehramtskandidaten als Lernende steigern, die Lehramtskandidaten/-innen für den Lehrberuf besser ausbilden und schließlich zu ihrer beruflichen Entwicklung beitragen. Basierend auf diesen Meinungen wurde ein Fokusgruppeninterview im Sommersemester des Schuljahres 2018-2019 mit acht Lehramtskandidaten/-innen an der Anadolu Universität der ersten Klasse durchgeführt, um herauszufinden, ob diese Untersuchung eine Lösung für die Probleme der Lehramtskandidaten/-innen hinsichtlich der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung anbieten könnte. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen über ihre Erwartungen an das Programm wurden vom Allgemeinen zum Spezifischen hin befragt. Die Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews lauten wie folgt:

Als die Lehramtskandidaten/-innen aus dem Deutschlehrkräfte-ausbildungsprogramm nach ihren Erwartungen gefragt wurden, gaben sie an, dass sie die deutsche Sprache während ihres Studiums im Allgemeinen gut beherrschen und aus pädagogischer Sicht in der Lage sein sollten, die deutsche Sprache als Lehrer/-in

ausreichend lehren und die Schüler/in gut erziehen zu können. Mit anderen Worten argumentierten Lehramtskandidaten/-innen, dass sie die deutsche Sprache sehr gut lernen sollten, um einen guten Deutschunterricht durchzuführen und die Schüler/innen im Bereich Deutsch als Fremdsprache gut ausbilden zu können. Wenn die Lehramtskandidaten/-innen gebeten wurden, wie ihre Erwartungen des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms erfüllt wurden, äußerten sie, dass sie mit dem Programm größtenteils zufrieden waren. Untersuchungen zeigen eine positive Beziehung zwischen den Einstellungen von Lehramtskandidaten/-innen zum Lehrberuf und zu Fachkenntnissen auf (vgl. Çelikkaya, 2022). Sie berichteten auch von dem Rückgang der Lehrveranstaltungen im Bereich Deutschstunden und dem Zunahme der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und betonten, dass sie mit dieser Situation nicht zufrieden seien. Sie berichteten, dass die vier Grundfertigkeiten in den Lehrveranstaltungen im Programm gleich behandelt wurden, und das beeinflusse das Lernen positiv. Sie stellten noch fest, dass die Disziplin in den Lehrveranstaltungen das Lernen positiv beeinflusst hatte und das Lernen auf diese Weise verbessert wurde. Auf die Frage, was das wichtigste Problem für Lehramtskandidaten/-innen sei, gaben sie an, dass sich die Muttersprachler/-innen Klassenkamerad/-innen im Klassenzimmer über sie lustig machten, wenn sie Fehler gemacht hatten. Als die Lehramtskandidaten/-innen gefragt wurden, wie sie ihre grundlegenden Sprachkenntnisse im Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm entwickeln könnten, berichteten Lehramtskandidaten/-innen, dass sie eigene Verantwortung übernehmen sollen. Als sie nach den Aktivitäten in den vier Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen gefragt wurden, argumentierten sie, dass in vielen Lehrveranstaltungen jede Aktivität für jede Fertigkeit durchgeführt wurde. Darüber hinaus bewerteten sich die Lehramtskandidaten/-innen im Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm über die wenigen Deutschunterrichtsstunden, weil sich die Pflichtfächer im Bereich der Erziehungswissenschaften vermehrten. Als die Lehramtskandidaten/-innen befragt wurden, welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen seien, gaben sie an, dass sich die Sprech- und Hörfertigkeiten zurückbildeten. Sie erklärten, dass keine Lehrveranstaltung im Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm zu der Hörfertigkeit verfügbar war. Auf die Frage nach dem größten Mangel des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms gaben sie an, dass keine Lehrveranstaltung im Sinne Hörfertigkeit verfügbar sei. Auf die Frage,

wie sie Deutsch lernten, erklärten die Lehramtskandidaten/-innen: sie hätten Deutsch gelernt, indem sie Lieder übersetzten um die Sprache aktiv zu verwenden. Sie hätten den Lehrkräften zugehört. Ihnen sei empfohlen worden, in dieser Zielsprache zu denken. Bei der Frage, ob die Probleme der Lehramtskandidaten/-innen mit dem Wortschatz zusammenhängen oder nicht, gaben sie an, dass ihre Probleme sehr eng mit dem Wortschatz verbunden seien. Sie erklärten das mit einer Metapher: Bei dem Erlernen einer Fremdsprache ist Wortschatz wie das Prädikat des Satzes, wenn es kein Prädikat gibt, kann man keinen Satz bilden. Sie sagten, dass der Wortschatz für die Entwicklung jeder Fertigkeit nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in der Fremdsprache von großer Bedeutung sei. Lehramtskandidaten/-innen lernten die fremden Wörter im wörtlichen Sinn in deutscher Bedeutung, indem sie Wortfelder bildeten oder in Englisch mit ihren Äquivalenten kooperierten, indem sie das Wörterbuch in Sätzen und Worttests verwendeten. Sie wiederholten die Wörter für die Ausdauer oder sie sahen, lasen, hörten usw. die Wörter an verschiedenen Orten oder übersetzten sie teils. Um neue Wörter während der Lehrveranstaltungen zu erlernen, wurden nur die Konzeptkarten- und Fischgrätenaktivitäten in der Lese- und Sprechfertigkeit durchgeführt. Als die Lehramtskandidaten/-innen nach den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung gefragt wurden, brachten sie zum Ausdruck, dass sie über diese Strategien kaum etwas wussten und neue fremde Wörter weiterhin vollständig auf der Grundlage ihrer Erfahrungen lernten. Deswegen erklärten Lehramtskandidaten/-innen, dass ein Pflichtfach für das Lernen von Vokabeln angeboten werden sollte. Da das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm von YÖK über keine Pflichtfächer im Rahmen des Vokabellernens verfügt, wurde den Lehramtskandidaten/-innen die Frage gestellt, in welchen Lehrveranstaltungen man besser fremde Wörter lernen könnte. Lehramtskandidaten/-innen erwähnten, dass sie neue Wörter am intensivsten in den Lehrveranstaltungen Lese- und Sprechfertigkeit lernen könnten, aber sie fügten jedoch hinzu, dass in allen Lehrveranstaltungen Aktivitäten zum Vokabellernen erforderlich seien. In der Frage, wie die fremden Wörter am besten gelernt werden könnten, erklärten Lehramtskandidaten/-innen, dass sie das Vokabular in dem Kontext lernen sollten. Sie berichteten noch, dass sie fremde Wörter lernten, indem sie Synonyme, visuelles Material und Wortkarten verwendeten, Wörter an die Wand hängten, Wörter an verschiedenen Orten sahen, sie animierten und die Computersprache und Android Sprache in Deutsch eingestellt hätten. Auf die Frage, ob

sie noch etwas hinzufügen möchten, sagten sie, dass sie alles über die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung lernen wollten und betonten, dass ihnen alle notwendigen Fertigkeiten dafür vermittelt werden müssten.

Die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews haben auch gezeigt, dass Lehramtskandidaten/-innen Probleme beim Lernen von Vokabeln in der Fremdsprache hatten und diese Probleme ihre grundlegenden Sprachfertigkeiten beeinflussten. Da auch die Lehramtskandidaten/-innen keine Kenntnisse über Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung haben, ist es wichtig, ihnen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung zu vermitteln, um einen effektiven und effizienten Fremdsprachenunterricht durchführen zu können. Weiterhin waren die Lehramtskandidaten/-innen der Meinung, dass sie neue Wörter am intensivsten in den Lehrveranstaltungen ‚Lese- oder Sprechfertigkeiten‘ lernen könnten. Aus diesem Grund wurde in dieser Untersuchung entschieden, die Wortschatzarbeit im Rahmen der Lernstrategien in der Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ durchzuführen.

1.5. Begrenzungen

Diese Untersuchung wurde mit den Lehramtskandidaten/-innen durchgeführt, die im 1. Halbjahr des Schuljahrs 2019/2020 Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm studierten. Da die Ergebnisse der Untersuchung ausschließlich auf der Selbstberichtigung der Lehramtskandidaten/-innen beruhen, die in dem Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität studieren, können sie nicht verallgemeinert werden.

1.6. Annahmen

1. Die Lehramtskandidaten/-innen haben an dem semistrukturierten Interview, Fokusgruppeninterview und der Befragung mit ihren objektiven Meinungen teilgenommen und all die Fragen zuverlässig beantwortet.
2. Unkontrollierbare Variable beeinflussen Lehramtskandidaten/-innen in allen Gruppen auf gleicher Weise.
3. Lehramtskandidaten/-innen haben die gleichen Bewusstseinssebenen.

1.7. Definitionen

Die grundlegenden Begriffe dieser Untersuchung sind wie im Folgenden definiert:

Lernen: „Wenn ein Individuum als Folge der Beobachtung des Verhaltens anderer Individuen sowie der darauffolgenden Konsequenzen sich neue Verhaltensweisen aneignet oder schon bestehende Verhaltensmuster weitgehend verändert (Bandura, 1976, S. 1)“.

Autonomes Lernen: „Erstere behandelt die Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens und soll den Menschen helfen, die Welt zu begreifen, ihr Wissen so zu organisieren, dass es in bestimmten Situationen abgerufen, aber auch der jeweiligen Situation angepasst bzw. umstrukturiert werden kann (Bachel, 2005, S. 2-3)“.

Lernstrategien: „Lernstrategien sind sowohl ein altes als auch ein neues Thema pädagogischer und psychologischer Forschung und Reflexion - ein altes insofern, als die Frage, wie Schüler lernen (sollten), d.h. über welche Lernmethoden, -techniken, -verfahren, -fertigkeiten etc. sie verfügen bzw. welche vermittelt und ausgebildet werden (sollten), um effektives, rationelles, selbständiges Lernen zu ermöglichen (Lompscher, 1994, S. 114)“.

Wortschatz: Wortschatz bezeichnet man als „Gesamtheit der Wörter einer Sprache (Duden online)“

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In diesem Teil der vorliegenden Untersuchung werden die theoretischen Grundlagen zum autonomen Lernen, zu den Lernstrategien und zur Bedeutung des Wortschatzes in den Bereichen Lehrkräfteausbildung und Deutsch als Fremdsprache (DaF) Unterricht, die der theoretischen Struktur der Untersuchung zugrunde liegen, detailliert untersucht. Dem folgend werden die Befunde der relevanten Forschungen auf dem Gebiet der Lernstrategien und des Wortschatzes erläutert.

2.1. Theoretische Grundlagen

Dieser Teil der Untersuchung beschäftigt sich mit den Grundbegriffen wie Lernen, Autonomes Lernen und Lernstrategien im Bereich der Wortschatzerweiterung bezüglich des Unterrichts DaF.

2.1.1. Lernen

Das Lernen wird im Allgemeinen als Verhaltensänderung betrachtet, die durch Welterfahrung und -wahrnehmung erfolgt (vgl. Brüggem, 1988, S. 299). „Lernen im engeren Sinne wird auch bezeichnet als intentional, absichtsvoll, willkürlich, explizit, gesteuert, vermittelt, bewusst und formell (Stork, 2003, S. S.17)“. Kurzum gilt „Lernen übereinstimmend der Erwerb von Informationen (Irle, 1986, S.122)“ und „[...] ist ein Wesensmerkmal des Menschen. Es ermöglicht ihm, regelhaft und adaptiv auf aktuelle, auch sich ändernde Anforderungen und Umweltereignisse zu reagieren (Hasselhorn, 2009, S.122)“. Zudem können die Menschen ihr Wissen und Können durch das Lernen erweitern (vgl. Göhlich, & Zirfas, 2007, S.7), sofern sie ihre Fähigkeiten vertiefen und sich ihr Verhalten und Handeln verändern. Aus diesem Grund geschieht „das Lernen, definiert als eine andauernde Veränderung in emotionalen und kognitiven Bereichen, geschieht nur durch das Tun (Park, 2003, S. 6)“. Wie bereits betont wurde, spielt das Tun im Lernprozess besonders im Fremdsprachenlernen eine bedeutende Rolle, da das Fremdsprachenlernen anders als das Lernen auch andere Ziele im Fokus haben sollte. In diesem Sinne „besteht das Ziel des Fremdsprachenlernens darin, effektivere Studien auf internationalen Plattformen zu ermöglichen, die Vision zu erweitern und einfacher mit der Welt zu kommunizieren (Çelikkaya, 2012, S. 72)“. Es sind verschiedene Lerntheorien im Fremdsprachenlernen verfügbar. Diese sind die behavioristische

Lerntheorie von Pawlow und Skinner, die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura und die kognitive Lerntheorie von Piaget und Bruner. Die behavioristische Lerntheorie basiert auf der Beziehung zwischen Reiz und Reaktion, daher spielt die Rückmeldung aus der sozialen Umwelt eine wichtige Rolle beim Lernen.

„Lernen sei nach Meinung von Pawlow und Skinner durch Konditionierung und Verstärkung zu steuern, das angeblich so verlaufe und nicht anders: durch einen Reiz, den man in mechanischer Manier wiederholt, versucht man eine Reaktion auszulösen, und diese so zu stabilisieren, dass, wenn immer ein Reiz von Rezeptoren des Subjekts empfunden wird, dann wird eine voraussagbare Reaktion ausgelöst (Janjić, 2018, S.23)“.

Pawlow und Skinner betonen, dass Konditionierung und Verstärkung großen Einfluss auf die Reaktion haben und das Lernen auf diese Weise durch die Erfahrungen geschieht. „Anders als der Behaviorismus interessiert sich der Kognitivismus nicht für die direkte Verbindung von Reizen und Reaktionen, sondern dafür, mit welchen Methoden Menschen zu Problemlösungen kommen (Reinmann, 2013, S. 128)“. In diesem Problemlösungsprozess zielt es darauf ab, die Verhaltensweisen als Ganzes zu behandeln, weil das Lernen als interner Prozess betrachtet wird. Als Letztes bezieht sich die sozial-kognitive Lerntheorie „auf die individuellen und alltäglichen Erfahrungen des Menschen in seiner Umwelt (Ittel, Raufelder und Scheithauer, 2014, S. 330)“. Wie schon erläutert wurde, beschäftigt sich sozial-kognitive Lerntheorie mit den persönlichen Erfahrungen der Menschen.

In dieser Untersuchung wurde die kognitive Lerntheorie als eine der erwähnten Lerntheorien in Betracht genommen. Diese Lerntheorie nimmt einen sehr hohen Stellenwert in den gegenwärtigen Erziehungswissenschaften ein. Die kognitive Lerntheorie beschäftigt sich mit mentalen Verfahren und erfordert autonomes Lernen und Lernstrategien im Lernprozess. Am Ende dieses Lernprozesses bietet sie den Lernenden Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Können. Sie wird heutzutage mehr geschätzt, weil sie neue Lernmethoden, -verfahren und -strategien bietet. Aus diesem Grund erhielt die kognitive Lerntheorie besonders im zeitgenössischen modernen Fremdsprachenunterricht Wertschätzung. Die kognitive Lerntheorie betrachtet das Sprachlernen als eine Fähigkeit, die den Einsatz verschiedener Untersuchungstechniken beinhaltet. In dieser Lerntheorie findet Sprachlernen statt, wenn der Lernende durch Übung in der Lage ist, Aufgaben automatisch auszuführen.

Für die Verbesserung der Qualität des heutigen Lernprozesses und die Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden im Lernprozess müssen die individuellen Bedürfnisse des Lernenden im modernen Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden, weil „jeder Lernende einzigartig ist und seine eigenen Erfahrungen, sein eigenes Wissen und seine eigene Wahrnehmung hat (http-1)“. Ebenso sollten ihre Interessen in den Vordergrund treten und rücken, weil dadurch die Lernenden ihr eigenes Lernen und ihren Lernprozess selbst planen können. Aus diesem Grund ist die Aktualisierung von Inhalten der Ausbildung mit den modernen Lernmethoden, -strategien, -verfahren und -technik daher heutzutage von großer Bedeutung, ebenso bildet sie eine Notwendigkeit.

2.1.2. Autonomes Lernen

Mit der Schulpflicht haben mehr Schüler/-innen ein Recht auf Bildung. Der Mangel an ausreichenden finanziellen Mitteln für die Bildung führt jedoch leider zu vielen Problemen. Auch der Mangel an adäquaten Schulen und Lehrern und gleichermaßen überfüllten Klassen bringen mehr Verantwortung für die Lernenden. Es ist eine bekannte Tatsache, dass jeder Einzelne anders lernt. Darüber hinaus ist die Idee, dass Bildung nicht nur im Klassenraum bleiben sollte, ein aktuelles Thema. Infolge neuer Aspekte in den Erziehungswissenschaften hat sich die Rolle der Lehrperson zu einem beratenden und begleitenden Partner verändert. Früher glaubte man, dass der Lehrkraft alles besser weiß, aber diese Rolle hat seine Gültigkeit verloren, weil Lehrkräfte heutzutage als Helfer und Unterstützer für Lernende und als Begleiter oder Berater der Lernprozesse gelten. Die Lehrkraft „übernimmt Pflichten im Rahmen der Gestaltung des Schullebens und der Schulentwicklung (Neuner und Hunfeld, 1993)“. Natürlicherweise haben diese neuen Aspekte manche Verantwortungen erfordert. Beispielsweise wurde auch der Lernende für sein eigenes Lernen verantwortlich gemacht. Er sollte sein bisheriges Vorwissen und seine Erfahrungen nutzen, um Neues einzubauen und zu entwickeln. Er sollte über eigene Lernfortschritte und den Lernprozess nachdenken und auch seine Kenntnisse aktiv verwenden, weil die Fähigkeit, sich in jeder Lernsituation selbst zurechtzufinden, von großer Bedeutung ist. Aus diesem Grund ist heutzutage autonomes Lernen zu einem ausschlaggebenden Thema geworden.

Der Begriff ‚Lernerautonomie‘ wurde zuerst im Bereich Erziehungswissenschaften im Sinne selbstgesteuerten Lernens diskutiert. Dagegen wurde er im Bereich Fremdsprachendidaktik zum ersten Mal von Holec (1979) in seinem Buch unter dem Titel „Autonomy and Foreign Language Learning“ benutzt (vgl. Peral, 2009, S. 18). Während autonomes Lernen von Bimmel und Rampillon (2000, S. 33) als „das Lernen lernen“ bezeichnet wird, wird es von Holec als “the ability to practise language learning actively and independently (Holec, 1997, S. 24, zit nach Peral, 2009, S. 18)“ definiert. Auf Deutsch lautet dies „Fähigkeit, das Sprachenlernen aktiv und unabhängig zu üben“. In diesem Zusammenhang legt Ulrich (2013) seinen eigenen Standpunkt dar:

„Die heute allgemein geforderte ‚Lernerautonomie‘, die beim radikalen Konstruktivismus an die Stelle einer ‚Vermittlung‘ strukturierten Wissens den selbstständigen Aufbau von Wissen durch individuelle Veränderung seiner Struktur setzt und Lehrpersonen allenfalls eine Beraterrolle zuweist, findet in der Praxis allerdings ihre Grenzen an der nicht immer vorhandenen starken Lernmotivation und Selbstständigkeit der Schüler, sodass konstruktive mit instruktiven Elementen des Unterrichts kombiniert werden müssen (Ulrich, 2013, S. 309)“.

Der autonome Lernende übernimmt die Verantwortung für seine eigene Lernsituation. Dazu legt er seine eigenen Ziele fest, definiert die zu lernenden Inhalte und den Verlauf des Unterrichts, wählt die anzuwendenden Methoden und Techniken aus, überwacht dieses Verfahren und bewertet, was er erworben hat (vgl. Holec, 1979, S. Zusammenfassung). In diesem Sinne fördert autonomes Lernen „selbstverantwortliches und selbstbewusstes Lernen“, so dass die Lernenden über ihre eigene „Lernziele, -wege und -inhalte entscheiden und den Lernerfolg anhand der eigenen Bedürfnisse evaluieren können (Claußen und Peuschel, 2006, S. 1)“. „Autonomes Lernen setzt voraus, dass der Lerner Lernziele festlegen, geeignete Lernangebote identifizieren und den erzielten Lernerfolg möglichst zuverlässig bestimmen kann (Richter, 2002, S.9)“. Den Aussagen all dieser Wissenschaftler/-innen kann man entnehmen, dass das autonome Lernen als ein Weg im Lernprozess gesehen wird, um etwas selbstgesteuert aktiver, leichter und erfolgreicher zu lernen.

2.1.3. Lernstrategien

Basierend auf den kognitiven Lerntheorien sind Lernstrategien Bestandteile des autonomen und selbstgesteuerten/selbstständigen Lernens. Lernstrategien werden im

Allgemeinen als Denk- und Lernverhaltensprozesse der Lernenden bezeichnet. Sie helfen den Lernenden, um ihre Ziele beim Lernen zu erreichen. Sie fördern das Lernen, steigern die Motivation der Lernenden, und beeinflussen dadurch das Lernen. Aus diesem Grund gibt es eine gute reziproke Beziehung zwischen Lernstrategien und dem akademischen Lernerfolg.

Nach Oxford sind die Lernstrategien Schritte, die die Lernenden unternehmen, um ihr eigenes Lernen zu verbessern (vgl. Oxford, 1990, S.1). Edmonson und House (1993) definieren Lernstrategien als „alle Versuche von Lernern, ihre Kompetenz in der zu erlernenden Fremdsprache weiter zu entwickeln (Edmondson und House, 1993, S. 220)“. Die Ansichten von Edmonson und House (1993) und Neveling (2004) gleichen sich in Bezug auf Lernstrategien. Unter dem Begriff Lernstrategie versteht Neveling „den Entwurf, die Durchführung und die Bewertung eines kognitiven Gesamtkonzepts im Hinblick auf das Erreichen eines selbst gesteckten Ziels, welches sich für das Sprachlernen im Verstehen, langfristigen Speichern und im Gebrauch von Sprachelementen und -strukturen konkretisiert (Neveling, 2004, S.59)“. Nach Storch „sind die Strategien mentale Pläne zu einer Handlung (2009, S.21).“ Darüber hinaus ist Heyd (1997, S.28) der Meinung, dass „Strategien zunächst bewusste Pläne sind, die durch häufige Anwendung später unbewusst werden können, sie sind zielgerichtet“. In diesem Sinne gelten Lernstrategien als geistige Aktivitäten zur Verbesserung des Lernens und des Erfolgs (vgl. Schrader und andere, 2008, S. 258). In dieser Beziehung kann auf die Definitionsmerkmale der Lernstrategien von Bimmel und Rampillon (2000) verwiesen werden. „Die Lernenden haben ein Ziel (Gespräche üben) und sie haben im Kopf einen Plan, wie sie dieses Ziel erreichen können (=mentales Handeln) (Bimmel und Rampillon, 2000, S.53)“. Als weiteres bringt Franke (2008) die positiven Auswirkungen der Lernstrategien auf den Lernprozess wie folgt zur Darstellung. „Das Lernen wird leichter, geht schneller, macht mehr Spaß, kann selbst gesteuert werden, wird effektiver und das Gelernte - Lernstrategien eingeschlossen - können besser auf neue Situationen übertragen werden (Franke, 2008, S. 32)“. Gleichermäßen unterstreicht auch Strzebkowski (2006) diese Auswirkungen. „Lernstrategien dienen primär dem Zweck der Steigerung der Effektivität der Informationsaufnahme und -verarbeitung sowie der Effizienz des Lernprozesses (Strzebkowski, 2006, S.66)“. In diesem Sinne betont Conrad (2006), dass

„Lernstrategien [...] also das Arbeiten mit der Fremdsprache verbessern bzw. erleichtern sollen: Beim Lernen, Gebrauchen, Speichern, Erinnern und Anwenden der sprachlichen Information. Lernstrategien erscheinen somit salopp ausgedrückt als die ‘Software’, mit deren Hilfe sich die ‘Hardware’ und deren Umgang mit den ‘Daten’ optimieren lassen (Condrad, 2006, S. 13)“.

Wie von Condrad hervorgehoben wurde, verbessern und erleichtern die Lernstrategien das Lernen, damit gelten sie als der Schlüssel des effektiven Lernens und Hilfsmittel zum Zweck, weil Lernstrategien „mentale Pläne zu einer Handlung sind (Storch, 2009, S. 21)“. Nach Wenden (vgl. 1985, S.1-7) lassen sich die Meilensteine der Lernstrategien in vier Gruppen einteilen. Zu den wichtigsten Meilensteinen der Lernstrategien gehört autonomes Lernen. Er betrachtet Lernstrategien als der Schlüssel zum autonomen Lernen. Zweitens sollte eines der Ziele des Lernens einer Fremdsprache darin bestehen, die Autonomie der Lernenden zu fördern, obwohl diese Förderung möglicherweise die Überwindung des Glaubens des Lernenden erfordert, dass das Lernen Klassenzimmer oder Lehrer abhängig ist. Drittens sind Lernstrategien eine Quelle für Einblicke in die Schwierigkeiten erfolgloser Lernender, deren Lernprobleme oft damit zusammenhängen, dass sie Defizite an Lernstrategien haben. Viertens sollten sich Lehrkräfte durch Beobachtung und formale Bewertung der Strategie auf die Lernstrategien ihrer Schüler/-innen einstellen (vgl. Wenden, 1985, 1-7 zit. nach Dreyer, 1992, S. 63). Wenden (vgl. 1985) klärt auf, dass Lernstrategien autonomes Lernen fördern und die Lernschwierigkeiten und -defizite der Lernenden reduzieren. In diesem Rahmen stellt Oxford (1990) sieben Schritte des Instruktionsmodells von Strategien wie folgend dar:

„Bestimm die Bedürfnisse und Lernressourcen der Lernenden.

Wähl die Strategien für den Unterricht.

Denk an die Motivation für die Strategieinstruktion

Bereite Materialien für die Anweisung vor

Führ die Anweisung explizit aus.

Bewerte die Instruktion und überdenke den gesamten Strategieinstruktionsprozess (Oxford, 1990, S.12)“.

Lernstrategien sind in allen Bereichen des Lernens von großer Bedeutung. Besonders „um den fremdsprachlichen Wortschatz nachhaltig zu erwerben, sind bekanntlich verschiedene Lernstrategien und Lerntechniken notwendig. Das erfolgreiche Anwenden von Strategien verhilft den Lernern zu besseren Ergebnissen beim Fremdsprachenlernen und führt zu mehr Selbstsicherheit und Motivation für

weiteres Lernen (Horvát, 2017, S.85)“. In diesem Sinne wurde schon von Horvát (2017) betont, dass Lernstrategien insbesondere beim Vokabellernen und bei der Wortschatzerweiterung eine wichtige Rolle spielen.

2.1.4. Wortschatz und Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung

Die Wörter erweitern sich durch laufende Entwicklungen ständig (vgl. Kubaszczyk, 2011, S.129) und sind die Bausteine einer Sprache sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, deswegen sind sie von großer Bedeutung. Das Wichtigste beim Fremdsprachenlernen ist es, dass diese Wörter richtig und im Kontext gelernt werden (vgl. Kolegarová, 2010, S. 8), weil die Beherrschung einer fremden Sprache bedeutet, dass man über einen großen Wortschatz verfügt. „Der Wortschatz stellt die Summe aller Wörter einer bestimmten Sprache dar (Bouhalouan, 2007, S12)“. In diesem Sinne vertritt Nam (2010) die Ansicht, dass Wortschatz im Fremdsprachenlernen die vier Sprachfertigkeiten unterstützt und aus diesem Grund der fehlende Wortschatz als ein großes Hindernis für das Lernen betrachtet wird (vgl. Nam, 2010, S. 127). Wie von Nam betont wurde, verfügt der Wortschatz insbesondere beim Fremdsprachenlernen und im Fremdsprachenunterricht über beachtenswerte Vorteile, weil man sich ohne genügenden Wortschatz nicht gut ausdrücken kann. „Es ist nicht immer leicht, im Unterricht genügend Zeit für das Üben und Vertiefen von Wortschatz zu finden (Reinisch, 2013, 97)“. Aus diesem Grund soll heutzutage Vokabellernen und Wortschatzerweiterung nicht durch die traditionellen Methoden dargestellt werden, sondern durch neue Methoden und Strategien. In diesem Rahmen richten Häcki-Buhofer und Durco (2002) Aufforderungen an folgende Personen:

„Die Lehrpersonen sollen Techniken und Strategien des autonomen Weiterlernens bekannt machen und einüben sowie fortgeschrittener LernerInnen für metalexikologische Phänomene wie Wortbildung sensibilisieren. So können strukturelle Ähnlichkeiten genutzt werden, es kann auf Internationalismen aufmerksam gemacht werden, weitere Fremdsprachenkenntnisse können herangezogen werden. Vor dem Hintergrund von sprachpaarspezifischen kontrastiven Analysen, wie sie seit langer Zeit erstellt werden, können die Lernenden auf das Ausnutzen von Übereinstimmungen aufmerksam gemacht werden (Häcki-Buhofer und Durco, 2002, S. 116)“.

Wie Häcki-Buhofer und Durco (2002) Forderungen erheben, sollen die neuen Methoden und Strategien in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Dadurch kann man fremde Wörter besser lernen, sie im Kontext benutzen und Nachhaltigkeit von erworbenen Wörtern bieten. In diesem Zusammenhang gibt Reinisch (2013) eine Darstellung:

„Schülerinnen und Schüler wissen oft nicht, wie sie sich den Wortschatz eigenständig aneignen können, sodass er möglichst langfristig und anwendungsbereit zur Verfügung steht. So wird das Vokabellernen häufig zur ungeliebten Pflicht, der mehr oder weniger gewissenhaft nachgekommen wird. Die Einführung von Vokabeln und die Vermittlung von Lernstrategien sollten daher zum unverzichtbaren Bestandteil des Unterrichts werden. Nur so wird es Schülerinnen und Schülern zur Gewohnheit, sich Vokabeln (auch zu Hause) so anzueignen, dass sie sie wirklich verwenden können (Reinisch, 2013, 97)“.

Wie von Reinisch betont wurde, sollen die Lehrenden die Lernenden über die Lernstrategien zum Vokabellernen und Wortschatzerweiterung informieren. Sie können diese Strategien am besten integriert im Unterricht beibringen, aber es ist nicht nur die Rolle der Lehrenden neue Wörter im Unterricht zu lehren, sondern es sollen auch die Lernenden in diesem Sinne des Vokabellernens und der Wortschatzerweiterung Verantwortungen übernehmen.

Im Bereich der Lernstrategien beim Lernen einer Fremdsprache im Rahmen des Vokabellernens zur Wortschatzerweiterung wurden verschiedene Studien durchgeführt und dem zufolge wurden unterschiedliche Kategorien eingestuft. Nach Rubin (1987, S. 23) tragen Lernstrategien zur Entwicklung des Sprachsystems bei und konstruieren und beeinflussen das Lernen direkt. Diese Strategien sind kognitive, metakognitive, kommunikative und soziale Strategien. O'Malley und Chamot (vgl. 1990, S. 119) sind der Meinung, dass erfolgreiche Lernende eine größere Vielfalt von Strategien auf die geeigneten Aufgaben anwenden und diese Strategien als „metakognitiv, kognitiv und sozial-affektiv“ kategorisieren. Cohen (1995) stützt seine Klassifizierung auf die Sprachfertigkeiten und bezeichnet die Lernstrategien als bewusste Prozesse, die die Lernende wählen, um ihre Kenntnisse zu verbessern. Darüber hinaus betonen Gu und Johnson (1996) die positive Beziehung zwischen der Kompetenz und der Wortschatzgröße und den Lernstrategien. Sie stufen diese Strategien als kognitive und metakognitive Strategien ein.

Schmitt (1997) definiert den Vokabellernprozess im Fremdsprachenlernen als mentaler Prozess und fügt noch hinzu, dass erfolgreiche Lernende sehr oft

Lernstrategien verwenden sollen. Er klassifiziert diese Strategien unter vier Kategorien als Speicherstrategien, kognitive, metakognitive und soziale Strategien (vgl. Schmitt 1997, S. 205). Nation (2001, S. 90-99) ist der Meinung, dass für einen effektiven Erwerb ein neues Wort wiederholt werden muss. Um unbekannte Wörter zu lernen betont er, dass Realitäten und Bilder verwendet werden können, oder die Lehrer sie in die Erstsprache des Lernenden übersetzen sollen. Er stellt Wortschatzaktivitäten vor, deswegen sollen die Lernenden sich zuerst auf die Strategien konzentrieren und danach sollten sich die Wortschatzziele des Lernenden an Form, Bedeutung oder Gebrauch orientieren. Neveling (2004, S. 71ff.) ist der Meinung, dass neue Wörter durch Erfahrungen, Wahrnehmungen oder Aktivitäten besser gelernt werden können und unterteilt Lernstrategien in vier Gruppen als „Speicherstrategien, Verstehensstrategien, Abrufstrategien und Produktionsstrategien.

Nach Oxford (1990, S. 8) sind die Lernstrategien spezifische Aktionen des Lernenden, um das Lernen leichter, schneller, angenehmer, selbstgesteuerter, effektiver und auf neue Situationen übertragbarer zu machen. Oxford klassifiziert die Lernstrategien im Rahmen des Sprachenlernens in zwei Hauptgruppen und unterteilt sie in sechs Untergruppen. Diese Klassifikation wird wie folgend dargestellt:

Tabelle 2.1. *Kategorien der Lernstrategien von Oxford (Oxford, 1990)*

direkte Lernstrategien	indirekte Lernstrategien
Gedächtnisstrategien	metakognitive Strategien
kognitive Strategien	affektive Strategien
Kompensationsstrategien	soziale Strategien

Direkte Lernstrategien befassen sich mit neuen Sprachen und den Lerninhalten. Aus diesem Grund wurden sie von Oxford (1990) als Darsteller im Bühnenstück genannt. Dieser Darsteller arbeitet mit der Sprache selbst in einer Vielzahl spezifischer Aufgaben und Situationen. Als Weiteres wurden indirekte Lernstrategien als Regisseur des Stücks bezeichnet. Diese Lernstrategien beschäftigen sich mit der Art und Weise, wie Fremdsprachen gelernt werden, und mit den Emotionen und Verhaltensweisen der Schüler/-innen. Sie helfen dem Lernenden bei der Organisation und Leitung ihres eigenen Lernprozesses (vgl. Oxford, 1990, S.14f.). Darüber hinaus werden die

Untergruppen der direkten und indirekten Lernstrategien von Oxford in der Tabelle 2.2. dargestellt:

Tabelle 2.2. *Sprachlernstrategien (Oxford,1990, S.19)*

direkte Strategien	indirekte Strategien
Gedächtnisstrategien • gedankliche Verknüpfungen herstellen • Bildvorstellungen verwenden • Gelerntes in Intervallen überprüfen • Lernstoff mit Handlungen verknüpfen	Metakognitive Strategien • Überblick verschaffen, Informationen verbinden • Ziele setzen, Lernplan aufstellen • Ergebnisse (selbst) bewerten
Kognitive Strategien • sprachliche Formeln und Muster einüben • folgernd und analytisch vorgehen • Notizen machen • Informationen rasch aufnehmen	Affektive Strategien • Gefühle beachten • Angst vermindern (durch Musik, Lachen) • sich Mut machen
Kompensationsstrategien • beim Lesen und Hören Wörter aus dem Kontext erraten • beim Sprechen und Schreiben Engpässe überwinden, z. B. durch Wechsel der Sprache, durch Mimik und Gestik	Soziale Strategien • um Klärung, Korrektur bitten • mit anderen Zusammenarbeiten • sich in andere Kulturen, Gedanken und Gefühle hineindenken

Die ersten direkten Lernstrategien von Oxford (1990, S. 37-90) sind Gedächtnisstrategien. Diese Strategien helfen Sprachlernenden, mit Schwierigkeiten umzugehen. Sie ermöglichen den Lernenden, verbales Material zu speichern und es dann bei Bedarf für die Kommunikation abzurufen. Daher können diese Strategien einen starken Beitrag zum Sprachlernen leisten. Zweitens gibt es kognitive Strategien. Diese Strategien sind bei einem neuen Fremdsprachenlernen unerlässlich, nützlich und ermöglichen den Lernenden, neue Sprache auf viele verschiedene Arten zu verstehen und zu produzieren. Die anderen direkten Lernstrategien sind Kompensationsstrategien. Diese Strategien erlauben den Lernenden, trotz der Wissenslücken eine Fremdsprache anzuwenden. Darüber hinaus unterstützen sie die Lernenden dabei, Wissensbeschränkungen in allen vier Fertigkeiten zu überwinden (Oxford, 1990, S. 37-90).

Die indirekten Lernstrategien von Oxford (1990, S. 136-144) sind metakognitive, affektive und soziale Strategien. Metakognitive Lernstrategien sind Handlungen, die über kognitive Beiträge hinausgehen. Als unabdingbar für erfolgreiches Sprachenlernen helfen sie den Lernenden ihre eigene Kognition zu kontrollieren. Aus diesem Grund können die Lernenden dank dieser Lernstrategien ihren eigenen Lernprozess koordinieren. Die anderen indirekten Lernstrategien sind metakognitive Lernstrategien. Es gibt manche affektiven Faktoren wie Emotionen, Einstellungen, Motivationen und Werte. Diese Faktoren haben einen großen Einfluss auf den Erfolg des Lernens. Die affektiven Strategien zielen darauf ab, die Kontrolle über diese Faktoren beim Fremdsprachenlernen zu erlangen. Zusammenfassend ermöglichen diese Strategien den Lernenden, sich ihrer eigenen Emotionen beim Lernen einer Fremdsprache bewusst zu werden und diese Emotionen zu überwinden. Die sozialen Strategien helfen Lernenden, durch Interaktionen mit anderen neue Sprache zu lernen, weil die Sprache eine Art von Sozialverhalten ist. Das Ziel dieser Strategie ist, die Sprache in Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen zu lernen. Die Lernenden können befähigt werden, ihren eigenen Lernbedarf durch die sozialen Strategien im Rahmen des gemeinsamen Lernens zu erkennen (Oxford, 1990, S. 136-144). Die direkten und indirekten Strategien und die Untergruppen dieser Strategien stellt Oxford zusammenfassend in der Abbildung 2.1. wie folgt vor:

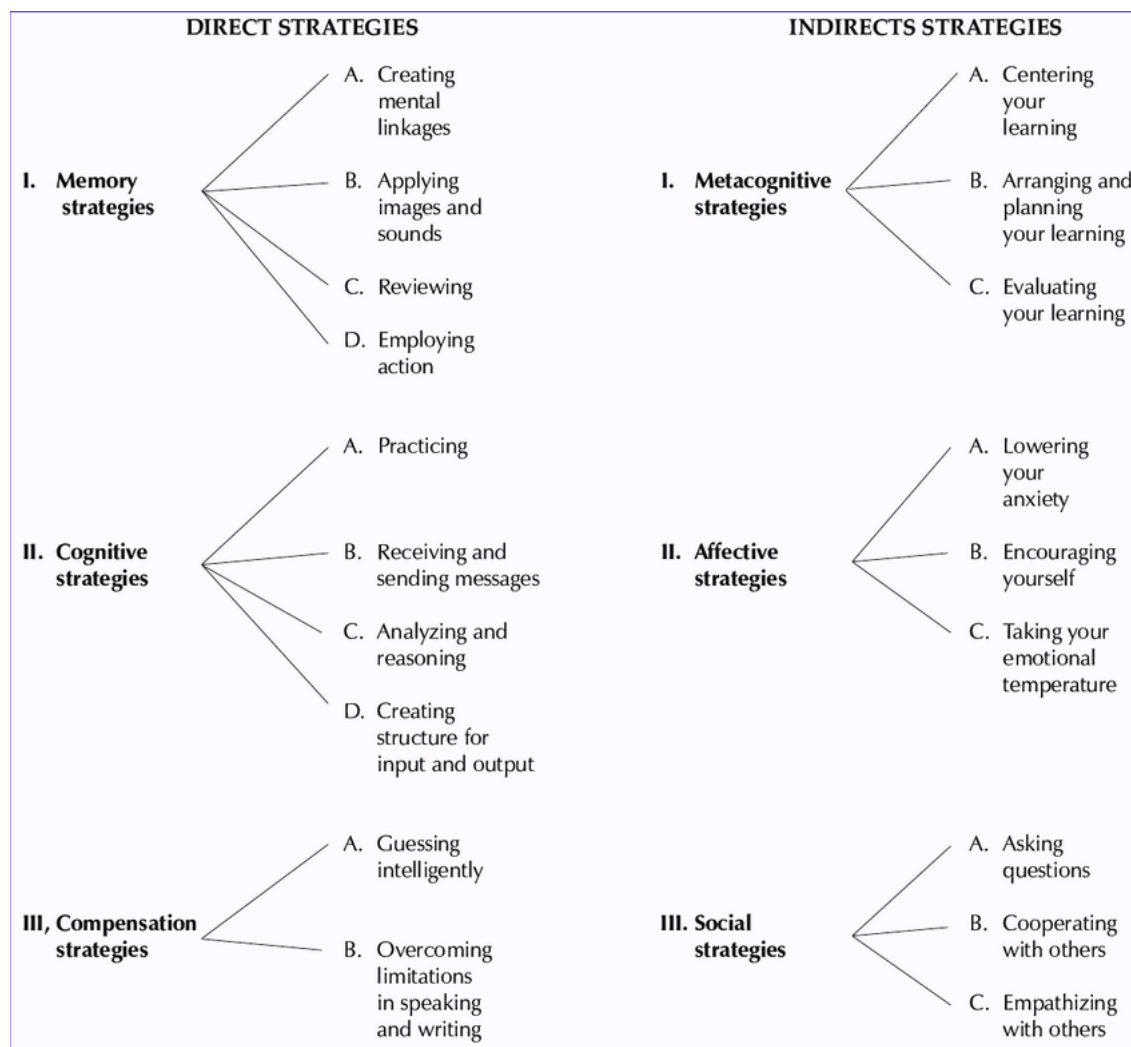


Abbildung 2.1. Diagramm des Strategiesystems (Oxford, 1990, S.17).

Da die Lernstrategien von Oxford (1990) unter Berücksichtigung der vier Fertigkeiten vorbereitet worden sind, wurden in dieser Untersuchung diese Lernstrategien verwendet, weil sie von vielen Wissenschaftlern in Bezug auf die vier Fertigkeiten im Rahmen des Fremdsprachenlernens für geeigneter und im Allgemeinen für besser als die anderen Strategien gehalten wurden. Es ist in heutigen, modernen Fremdsprachenlernen auch sehr wichtig, die Methoden, Techniken und Strategien unter Einbeziehung interkultureller Kompetenz darzustellen. Interkulturelle Kompetenz muss in jede Fertigkeit und Aktivität integriert werden, die beim Fremdsprachenlernen durchgeführt wird. In diesem Sinne weisen Häcki-Buhofer und Durco (2002) mit Nachdruck auf die interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht hin und sie fügen dazu:

„Das Lernen kann im Normalfall nicht anhand von Listen erfolgen, sondern soll kontextgebunden sein. Es sollen auch kulturbezogene und kulturspezifische Aspekte der Wörter und ihres Gebrauchs herausgearbeitet werden. Arbeitsformen der Wortschatzarbeit basieren auf Bedeutungerschließung, Verständnissicherung, «Umwälzen» der Wörter in Übungen und im Ordnen (Häcki-Buhofer und Durco, 2002, S. 115)“.

Wie von Häcki-Buhofer und Durco (2002) betont wurde, sollen Wortschatzarbeiten unter dem Aspekt der Interkulturellen Kompetenz dargestellt werden.

2.1.5. Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelles Lernen ist ein integraler wichtiger Ansatz des modernen Fremdsprachenunterrichts, der heutzutage häufig für einen effektiven und erfolgreichen Unterricht verwendet wird. In diesem Sinne bringt interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht viele Vorteile mit.

„Ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht muss ein didaktisches Konzept entwickeln, das die skizzierten Gefahren vermeidet, indem er zum Vergleichen der eigenen Welt mit der Welt der Zielsprachenländer und zum Nachdenken und Reden über das, was die fremde Welt als fremd auszeichnet, anregt, was an ihnen interessant und attraktiv, aber auch missverständlich, bedrohlich und unverständlich sein kann (Neuner und Hunfeld, 1993, S.109)“.

Der Aussage von Neuner und Hunfeld (1993) kann man entnehmen, dass sich interkulturelles Lernen, interkulturelle und internationale Kommunikations- und Verständigungsfähigkeit leichter entwickeln, Sozial- und Selbstkompetenz, Offenheit, Toleranz, Empathie und die Fähigkeit zur Identitätsaushandlung fördern (vgl. Rösch, 2011) Vertrauen aufbauen und Vorurteile abbauen kann. Nach Erll und Gymnich (2007) kann interkulturelle Kompetenz als eine Schlüsselkompetenz im Sinne der Globalisierung, Internationalisierung und Multikulturalität gelten (vgl. Erll und Gymnich, 2007). Interkulturelle Kompetenz kann interkulturellen Unterricht legitimieren, den Lernstand diagnostizieren, Lernergebnisse evaluieren und das Lehren und Lernen verbessern (vgl. Hesse und Göbel, 2007, S.257). Den Aussagen von Hesse und Göbel (2007) kann man entnehmen, dass man im Fremdsprachenunterricht die interkulturelle Kompetenz Lernen verbessern, vereinfachen und fördern kann. Deswegen ist er heutzutage ein unvermeidliches Element der Erziehungswissenschaften geworden.

Die Europäische Union betont, dass man die interkulturelle Dimension der Bildung und das gemeinsame Verständnis und die Solidarität zwischen den Völkern der Europäischen Union aufbauen soll, indem sie die qualitative und quantitative Entwicklung des Fremdsprachenlernens unterstützen sollen (Duman, 2001: 41). Die Europäische Union zielt darauf ab, dass die Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses unter den europäischen Bürgern, Respekt vor unterschiedlichen Kulturen, Schutz der kulturellen und sprachlichen Unterschiede, Gewährleistung der Harmonisierung der Sprachunterrichtsprogramme in verschiedenen Ländern und Einführung von Standards für den Sprachunterricht schaffen kann (vgl. Demirel, 2005, S. 80). Heutzutage „besitzt auch für die Bildungsdiskussion in der Europäischen Gemeinschaft der Erwerb interkultureller Kompetenz eine hohe Priorität. Entsprechend nimmt der für die internationale Verankerung des Fremdsprachenlernens zunehmend bedeutsame Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hierauf Bezug (Trim und North 2001, zit. nach Hesse und Göbel, 2007)“. In diesem Sinne nimmt interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht einen hohen Stellenwert ein, weil im interkulturellen Lernen nicht lehrerzentrierte Wissensvermittlung vorherrscht, sondern der Lernende im Zentrum steht (vgl. Bechtel, 2003). Daher sollte interkulturelle Kompetenz in jede Aktivität und Arbeit beim Fremdsprachenlernen integriert werden, um die Neugier und das Interesse der Lernenden zu wecken und ebenso die Motivation zu erhöhen und zu fördern. Aus diesem Grund wurden in dieser Untersuchung die Lernstrategien im Rahmen des Vokabellernens zur Wortschatzerweiterung unter der interkulturellen Kompetenz berücksichtigt.

2.2. Relevante Forschungen

In diesem Teil der Untersuchung sind die durchgeführten relevanten Forschungen in Bezug auf die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung enthalten. Zunächst soll kurz auf die aktuelle nationale Forschung zum Thema eingegangen werden. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die internationale Forschung im Kontext von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung gegeben.

2.2.1. Die nationalen Forschungen zu den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung

In diesem Teil der Untersuchung werden in der ersten Phase die nationalen Forschungen zum Thema Lernstrategien im Rahmen des Vokabellernens und der Wortschatzerweiterung im Fremdsprachenunterricht erforscht. Im zweiten Teil der Untersuchung werden die internationalen Forschungen, die im Deutsch als Fremdsprachenunterricht existieren, näher betrachtet.

In der Türkei sind die Lernstrategien im Laufe der Zeit zunehmend von hoher Bedeutung geworden. Aus diesem Grund werden viele aktuelle Forschungen im Bereich Erziehungswissenschaft betrieben. Es wird auch in den wissenschaftlichen Studien zum Thema Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung im Fremdsprachenunterricht in der Türkei viel geforscht, aber in dieser Untersuchung wurden nur die Studien über die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung im Sinne des Studiums in Betracht genommen. Diese Studien werden wie folgt zusammengefasst:

Bozatlı (1998) hat in ihrer Masterarbeit die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Studenten/-innen an der Orta Doğu Teknik Universität erforscht. Sie hat in dieser Arbeit mit den 15 Studenten/-innen einen Fragebogen durchgeführt und kam zu dem Schluss, dass erfolgreiche Studenten/-innen, die der englischen Sprache mächtig sind, aktive Anwender der Lernstrategien sind und einige Strategien häufiger als andere anwenden.

In der Masterarbeit von Şener (2003) wurde darauf abgezielt, die Beziehung zwischen Wortschatzkenntnissen und Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Studenten/-innen an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität, die Englisch als Fremdsprache lernen, zu bestimmen. Als Ergebnis der Forschung hat sich herausgestellt, dass die effektivsten Strategien kognitiv und metakognitiv waren und soziale Strategien am wenigsten genutzt wurden.

Şahin (2003) hatte in seiner Masterarbeit das Ziel, die Auswirkungen der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf die Gedanken der Studenten/-innen, die Englisch als Fremdsprache an der Uludağ Universität lernten, über das Lernen von Vokabeln und den Einsatz von Strategien zu untersuchen. Mit diesem Ziel wurde sechs Wochen lang Training der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung ausgeübt. Die Schulung der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung hatte aber keinen Einfluss auf

die Gedanken der Studenten/-innen über das Vokabellernen. Es kam dagegen in der Strategieverwendung eine positive Auswirkung heraus.

In der Doktorarbeit von Tezgiden (2006) wurden die Auswirkungen von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den Einsatz von Lernstrategien und die Gedanken der Studenten/-innen, die Englisch als Fremdsprache lernten, zur Nützlichkeit von Lernstrategien erforscht. Diese Arbeit wurde in der Vorbereitungsklasse der Afyon Kocatepe Universität durchgeführt. Es wurde ein dreiwöchiges Training der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung von der Forscherin angeboten. Am Ende dieses Trainings ist man zu dem Schluss gekommen, dass sich das Training der Lernstrategien, positiv auf den Einsatz von Lernstrategien auswirkte, jedoch keinen signifikanten Unterschied in den Ansichten der Studenten/-innen, über die Nützlichkeit von Lernstrategien machte.

Bozgeyik (2011) hat sich in seiner Masterarbeit mit der Beziehung zwischen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und Wortschatzkenntnissen befasst. Die Teilnehmer/-innen der Arbeit waren 252 Studenten/-innen, die in der Vorbereitungsklasse an der Gaziantep Universität Englisch als Fremdsprache lernten. Die Ergebnisse der Arbeit zeigten, dass die Teilnehmer/-innen viele verschiedene Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung verwendeten. Man kam auch zu der Erkenntnis, dass die Gedächtnis- und metakognitive Strategien positiv mit den akademischen und allgemeinen Wortschatzkenntnissen der Teilnehmer/-innen korrelierten.

Serçe (2013) hat in seiner Doktorarbeit die Auswirkungen von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den akademischen Erfolg durch eine experimentelle Studie erforscht. Diese Studie wurde mit den Studenten/-innen durchgeführt, die an der Selçuk Universität in der Vorbereitungsklasse Englisch als Fremdsprache lernten. Nach den Ergebnissen der Arbeit wurde geschlussfolgert, dass die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung positive Auswirkungen auf die akademische Leistung hatten.

In der Masterarbeit von Barbaros (2018) wurde die Beziehung zwischen den Geschlechtern und den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung untersucht. Diese Arbeit wurde an der Erciyes Universität mit den Studenten/-innen durchgeführt, die Englisch als Fremdsprache lernten. Am Ende der Arbeit wurde keine Beziehung

zwischen den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und den Geschlechtern gefunden.

Hişmanoğlu und Turan (2019) untersuchten die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Studenten/-innen in der Vorbereitungs-klasse, die Englisch als Fremdsprache lernten. Nach den Ergebnissen der Arbeit verwendeten Studenten/-innen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf mittlerem Niveau. Die Ergebnisse der Studie zeigten auch, dass affektive Strategien die am häufigsten verwendeten Lernstrategien von Vorbereitungsprogrammen waren, die sozialen Strategien jedoch die am seltensten verwendeten Lernstrategien waren. Die Ergebnisse zeigten eine statistisch signifikante Beziehung zwischen einzelnen Variablen wie Geschlecht, Englischkenntnissen, Erfolg und der Verwendung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Studenten/-innen.

Yılmaz (2020) hat in ihrer Masterarbeit die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Studenten/-innen der Vorbereitungs-klasse an der Necmettin Erbakan Universität untersucht. Diese Arbeit wurde an insgesamt 169 Studenten/-innen durchgeführt, die Englisch als Fremdsprache lernten. Als Ergebnisse der Arbeit kann man entnehmen, dass die kognitiven Strategien die häufigsten verwendeten Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Studenten/-innen waren.

Das Thema Lernstrategien wurde im DaF-Unterricht, jedoch relativ gering erforscht. Die verfügbaren Forschungen sind wie folgt:

Silahsızoğlu (2004) untersuchte in ihrer Masterarbeit die Lernstrategien und -techniken in den Lehrbüchern, die sich mit den deutschen und türkischen Sprachen als Fremdsprachen befassen. In dieser Arbeit wurden das deutsche Lehrbuch „Moment Mal“ und das türkische Lehrbuch „Türkçe Öğrenelim“ überprüft. Als Ergebnis dieser Arbeit zeigte sich, dass das deutsche Lehrbuch „Moment Mal“ unter Berücksichtigung der genannten Kriterien zum Erlernen von Fremdsprachen erstellt wurde. Es wurde jedoch auch behauptet, dass diese Kriterien im türkischen Lehrbuch „Türkçe Öğrenelim“ nicht ausreichend behandelt wurden. Silahsızoğlu stellte folglich fest, dass die Lehrbücher, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, die Aktivitäten für die Lernstrategien und -techniken enthalten sollten.

Oflaz hat die Lernstrategien erforscht, die die Lehramtskandidaten/-innen an der Ondokuz Mayıs Universität beim Sprachlernen benutzen. Diese Arbeit wurde insgesamt

an 288 Lehramtskandidaten/-innen durchgeführt. Die Daten wurden mittels der Befragung ‚SILL‘ von Oxford (1990) gesammelt. Nach den Ergebnissen der Arbeit wurde angemerkt, dass die Lehramtskandidaten/-innen die Lernstrategien in mittlerem Niveau benutzten. Darüber hinaus verwendeten sie die sozialen Strategien in einem hohen Niveau.

In ihrer Masterarbeit hat Bora-Günak (2010) die Beziehung zwischen der Lernmotivation und den Lernstrategien an der Çanakkale Onsekiz Mart Universität erforscht. Diese Arbeit wurde mit den Studenten/-innen im Schuljahr 2006/2007 durchgeführt, die Deutsch als zweite Sprache an der genannten Universität lernten. Die Motivationsfaktoren und die Lernstrategien dieser Studenten/-innen waren die Gegenstände der Arbeit. Es wurden auch die Auswirkungen dieser Kriterien auf den Lernerfolg untersucht. Als Ergebnis wurde festgestellt, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen Lernmotivation und Lernstrategien besteht. Es ergab sich auch, dass Lernmotivation und Lernstrategien eine positive Auswirkung auf den Erfolg der Studenten/-innen hatten.

Im Jahre 2010 wurden von Akıllılar (2010) in ihrer Masterarbeit die Lernstrategien festgelegt, die die Studenten/-innen im Bereich Deutsch für das Lehramt an der Dicle Universität verwendeten. Die Daten dieser Arbeit wurden insgesamt von 199 Studenten/-innen mittels eines Fragebogens erhoben. Die Items des Fragebogens wurden von der Forscherin basierend auf die Kategorien der Lernstrategien von O'Malley und Chamot hergestellt und enthielten insgesamt 22 Fragen. Die Daten wurden im Sinne der Lernstrategien der Studenten/-innen nach den Variablen „Geschlechter“, „besuchtes Gymnasium“ und „Klasse“ verglichen. Die Forscherin konnte keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen „Geschlechter“ und „Lernstrategien“ finden. Sie stellte aber fest, dass die Mehrheit der Studenten/-innen beim Lernprozess sehr oft die sozio-affektiven Strategien benutzten. Bei der Variable „besuchtes Gymnasium“ wurde festgestellt, dass die Studenten/-innen, die anatolische und fremdsprachige Gymnasien besucht hatten, sozio-affektive Strategien auf hohem Niveau verwendeten. Die Studenten/-innen aller anderen Schultypen benutzten kognitive und metakognitive Strategien auf mittlerem Niveau. Als Letztes wurde auch festgestellt, dass Studenten/-innen der Vorbereitungsklasse nur über ein hohes Maß an sozio-affektiven Strategien verfügten. Studenten/-innen der 1. und 2. Klasse verfügten

zu allen Lernstrategien über einen ausreichenden Zugang. Dagegen hatten die Studenten/-innen der 3. und 4. Klasse die geringsten Strategieverwendungsraten.

In dem Artikel von Ceylan und Orhan (2019) wurden die Lerntechniken und Lernstrategien der Lehramtskandidaten/-innen, die an der Uludağ Universität Deutsch als Fremdsprache lernten, untersucht. Die Daten wurden durch einen Fragebogen gesammelt. Nach den Ergebnissen dieser Arbeit wurde festgestellt, dass die Lernstrategien und -techniken von den Studenten/-innen der Uludağ Universität nicht ausreichend und bewusst verwendet wurden.

Die Lernstrategien zur Vokabellernen oder zur Wortschatzerweiterung wurden im akademischen Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ in der Türkei sehr gering erforscht. Die wenigen Arbeiten sind nachstehend dargestellt:

Eine Arbeit zu Lernstrategien im Bereich Deutsch als Fremdsprache gehört zu Çelikkaya (2012). Sie untersuchte die Lernstrategien im Rahmen des Vokabellernens der Lehramtskandidaten/-innen der ersten, zweiten, dritten und vierten Klassen, die Deutsch als Fremdsprache an der Anadolu Universität lernten. Die Daten wurden durch einen Fragebogen gesammelt, der basierend auf die Lernstrategien zum Vokabellernen von Schmidt vorbereitet wurde. In der Arbeit wurde festgestellt, dass die Lehramtskandidatinnen Gedächtnis- und kognitive Strategien häufiger als die Lehramtskandidaten anwendeten.

In der Arbeit von Yaprak, Hayta und Yaprak (2013) wurden die Sprachlernstrategien und Lernstrategien zum Vokabellernen der Lehramtskandidaten/-innen, die Deutsch als Fremdsprache und Englisch als Fremdsprache an der Dicle Universität studierten, verglichen. In der diesbezüglichen wissenschaftlichen Arbeit wird deutlich, dass die Lehramtskandidaten/-innen zweier Fachbereiche häufig die metakognitiven Strategien nutzten. Zugleich teilten Lehramtskandidaten/-innen der Fachrichtung „Deutsch als Fremdsprache“ mit, dass sie oft soziale Strategien nutzten.

2.2.2. Die internationalen Forschungen zu den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung

In diesem Teil der Arbeit werden einige Arbeiten diskutiert, die in Bezug zum Forschungsthema auf internationaler Ebene durchgeführt werden.

Die Arbeit von Hamzah, Kafipour und Abdullah (2009) zielte darauf ab, die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und ihre Beziehung zur Wortschatzgröße von Studenten/-innen, die im Grundstudium Englisch als Fremdsprache (im Weiteren EFL) lernten, zu bewerten. Die Teilnehmer waren eine Gruppe iranischer Studenten/-innen mit dem Hauptfach EFL. Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnehmer/-innen am häufigsten die Bestimmungsstrategien verwendeten, gefolgt von Gedächtnis-, metakognitiven, kognitiven und sozialen Strategien. Die Ergebnisse zeigten auch eine mittlere positive Korrelation zwischen der Wortschatzgröße der Teilnehmer/-innen und ihren Lernstrategien.

In Bezug auf die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung hat ein wissenschaftlicher Beitrag in Japan stattgefunden. In der Arbeit von Mizumoto und Takeuchi (2009) wurde die Wirksamkeit der expliziten Anleitung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung untersucht. Diese Arbeit wurde während eines zehnwöchigen Semesters mit den EFL-Student/-innen von zwei Universitäten in Japan durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Experiment- und Kontrollgruppe im Wortschatztest übertraf. Außerdem wurde konstatiert, dass Strategietraining sowohl für die Veränderung der verwendeten Strategien als auch für die Verbesserung der Nutzungshäufigkeit wirksam war.

Asgari und Mustapha (2011) untersuchte in ihrer Arbeit von die Art der Lernstrategien zum Vokabellernen, die von malaysischen EFL-Studentinnen mit dem Hauptfach Englisch als Zweitsprache (im Weiteren ESL) verwendet werden. Die Teilnehmerinnen dieser qualitativen Arbeit waren zehn Studenten/-innen, die zufällig an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Putra Malaysia ausgewählt wurden. Die Strategien wie das Erlernen eines Wortes durch Lesen, die Verwendung eines einsprachigen Wörterbuchs oder verschiedener englischsprachiger Medien und die Anwendung neuer englischer Wörter in ihrer täglichen Konversation, die sich auf Gedächtnis und metakognitive Strategien beziehen, sind beliebte Strategien, die von den Lernenden gerne genutzt wurden.

Eine andere Arbeit zum Thema Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung gehört Komol and Sripetpun (2011). In dieser Arbeit wurde darauf abgezielt, die Verwendung der Lernstrategien der Studenten/-innen zu untersuchen und niedrigen und großen Wortschatz anhand ihrer Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung zu vergleichen. Die Teilnehmer/-innen waren die Studenten/-innen der zweiten Klassen der Prince of

Songkla Universität. Den Ergebnissen zufolge waren die Determinationsstrategien am häufigsten verwendete Strategien und dem folgten kognitive, metakognitive, Gedächtnis- und sozialen Strategien. Der Grad der Verwendung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Studenten/-innen unterscheidet sich erheblich in Bezug auf ihren Wortschatz. Die Studenten/-innen, die über einen großen Wortschatz verfügten, verwendeten häufiger Lernstrategien.

Kalajahi und Pourshahian (2012) wollten die Beziehung zwischen den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Studenten/-innen und der Wortschatzgröße identifizieren. Die Teilnehmer/-innen waren Studenten/-innen des ESL Programms an der Eastern Mediterranean University in Nordzypern. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass ESL-Studenten eher psycholinguistische Strategien als metakognitive Strategien verwendeten. Außerdem stellten die Ergebnisse fest, dass eine mäßig negative signifikante Beziehung zwischen metakognitiven Strategien und deren Wortschatzgröße besteht. Es gibt jedoch einen negativen, insignifikanten Zusammenhang auf niedrigem Niveau zwischen psycholinguistischen Strategien und der Wortschatzgröße der Studenten/-innen.

In der an der Hakim-Sabzevari-Universität im Iran durchgeführten Studie von Amirian und Heshmatifar (2013) wurden die Lernstrategien, die für das Erlernen des Wortschatzes unter EFL- Studenten/-innen gebräuchlich sind, bestimmt. Die Ergebnisse zeigten, dass die folgenden Lernstrategien von den häufigsten bis zu den seltensten von den Studenten/-innen verwendet wurden: Bestimmung, kognitive, Gedächtnis, metakognitive, und soziale Strategien. Die Ergebnisse enthüllten auch, dass das Raten anhand des Kontexts und Lernstrategien zur Verwendung von Wörterbüchern die beliebtesten Strategien waren, während die Fragen der Lehrkraft oder der Mits Studenten/-innen nach der Bedeutung selten verwendet wurde.

Ein anderer wissenschaftlicher Beitrag gehört Nodislak (2013). Das Ziel dieses Beitrags besteht in der Entdeckung und Systematisierung der Lernstrategien, die von fortgeschrittenen Englischlernenden verwendet werden. Die Teilnehmer/-innen waren 102 Studenten/-innen der englischen Philologie an der Pädagogischen Universität Krakau, Polen. Dieser Beitrag ergab, dass die fortgeschrittenen Studenten/-innen unabhängig von ihrem Kenntnisstand ähnliche, aber unterschiedliche Lernstrategien anwenden, um die Bedeutung eines Wortes zu verstehen. Sie verwenden Gedächtnisstrategien, einschließlich der Herstellung mentaler Bezüge, der Verwendung

von Vorstellungskraft und mechanischer Wiederholung/Umschreibung, affektive Strategien, um ihre Angst zu verringern, und soziale Strategien. Bei den kognitiven und metakognitiven Strategien, die von fortgeschrittenen Studenten/-innen verwendet werden, wurde jedoch ein Rückgang beobachtet.

Eine weitere wissenschaftliche Arbeit zum Thema Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung wurde im Jahre 2013 von Waldvogel verfasst. Die Arbeit von Waldvogel strebte an, die Zusammenhänge zwischen der Art der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und deren Wortschatzgröße aufzuzeigen. Diese Lernstrategien wurden von den 475 spanischen Fremdsprachenstudenten/-innen, die auf unterschiedlichen Niveaustufen als Anfänger-, Mittelstufen- und Fortgeschrittenenniveaus eingeschrieben waren, verwendet. Er stellte fest, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Wortschatzgrößentest nur bei den Studenten/-innen der fortgeschrittenen Gruppe und ihrer Anwendung von sozialen, kognitiven und metakognitiven Lernstrategien zur Konsolidierung gab.

Die Arbeit von Nirattisai und Chiramanee (2014) zielte darauf ab, die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und die Beziehung zwischen diesen Lernstrategien der Studenten/-innen und ihrer Wortschatzgröße zu identifizieren. Die Teilnehmer/-innen der Arbeit waren die Studenten/-innen in sechs verschiedenen Studienrichtungen der Prince of Songkla University in Thailand. Diese Forschung ergab, dass die Teilnehmer/-innen Determinationsstrategien und metakognitive Strategien auf mittlerem Niveau, aber Gedächtnis-, kognitive und soziale Strategien auf niedrigem Niveau verwendeten. Die Forschung zeigte auch, dass ein mäßiger positiver Zusammenhang zwischen metakognitiven Fähigkeiten, Gedächtnis, Determination und sozialen Fähigkeiten und ihrer Wortschatzgröße besteht, aber eine niedrige signifikant positive Beziehung zwischen kognitiver Strategie und Wortschatzgröße entsteht.

Eine weitere Arbeit bezüglich der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung wurde von Rabadi (2016) durchgeführt. Das Ziel von Rabadi waren die verschiedenen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung, die von Studenten/-innen im Grundstudium verwendet werden, zu untersuchen. Die Teilnehmer/-innen waren jordanische Studenten/-innen mit dem Hauptfach der englischen Sprache und Literatur an jordanischen Universitäten. Die Ergebnisse ergaben, dass jordanische Studenten/-innen „mittlere“ Strategieranwender waren. Dabei stellte sich in den Ergebnissen heraus, dass Gedächtnisstrategien von ihnen am häufigsten eingesetzt wurden, gefolgt von

Determination, sozialen, kognitiven bzw. metakognitiven Strategien. Außerdem wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass einige Einzelstrategien auf niedrigem Niveau eingesetzt wurden.

Rasti Behbahan (2016) zielte darauf ab, die am häufigsten und am wenigsten verbreiteten Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung bei internationalen Studenten/-innen zu untersuchen. Die Teilnehmer/-innen, die an der Modern Language Division der Eastern Mediterranean University in Nordzypern eingeschrieben waren, kamen aus verschiedenen Ländern, die Asien bis Europa umfassten. Es wurde dargelegt, dass die Bedeutung der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung für die internationalen Studenten/-innen mäßig war. Metakognitive Strategien finden sich zudem als die am häufigsten und soziale Strategien am wenigsten von den Studenten/-innen verwendeten Lernstrategien. Die Ergebnisse zeigten auch, dass das Geschlecht ein wirksamer Faktor war; in der Erwägung, dass die Leistungsfähigkeit kein Einflussfaktor für die Präferenz der Studenten/-innen für die Verwendung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung war. Studenten bevorzugten mentale Strategien, während Studentinnen metakognitive Strategien bevorzugten.

Ansari, Vahdany und Sabouri (2016) untersuchten die Verwendungshäufigkeit von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung durch iranische EFL Studenten/-innen sowie den Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Verwendung dieser Lernstrategien. Die Teilnehmer/-innen hatten ein mittleres Sprachniveau und studierten Englisch am Shokouh Language Institute im Iran. Im Ergebnis stellte sich heraus, dass sie eher psycholinguistische Lernstrategien (Gedächtnis- und kognitive Strategien) als metakognitive Strategien (soziale und metakognitive Strategien) verwendeten. Den Untersuchungsergebnissen zufolge waren die Häufigkeitsmittelwerte für den Einsatz psycholinguistischer und metakognitiver Lernstrategien sowie der Gesamthäufigkeitsmittelwert für die weiblichen Lernenden etwas höher. Es wurde jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen iranischen männlichen und weiblichen EFL- Studenten/-innen der Mittelstufe in der Anwendung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung festgestellt.

Eine andere Arbeit zum Thema Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung gehört Arebi und Alishah (2020). Diese Arbeit bezweckt, das Niveau der Nutzung der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung der Spanischstudenten/-innen zu untersuchen. Darüber hinaus untersuchten sie, wie sich das Geschlecht auf die

Verwendung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung durch die Studenten/-innen auswirken könnte. Die Teilnehmer/-innen waren 86 Spanischlernende einer Privatumiversität mit dem Hauptfach EFL und Spanisch als Fremdsprache. Durch die Arbeit kam heraus, dass die Studenten/-innen am häufigsten Gedächtnis- und Bestimmungsstrategien verwendeten, aber am wenigsten kognitive und soziale Strategien. Außerdem zeigte sich, dass keine signifikanten Geschlechter-Unterschiede zwischen Studenten/-innen hinsichtlich der gesamten Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung erkennbar waren. Es wurde jedoch berichtet, dass Studentinnen kognitive Strategien effizienter nutzen als Studenten.

Die Arbeit von Atifnigar, Zaheer und Alokzay (2020) zielte darauf ab, Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung zu untersuchen, die bei EFL-Lernenden verwendet werden. Die Teilnehmer/-innen waren 67 EFL-Lernende der Baghlan Universität aus Afghanistan. Den Ergebnissen zufolge nutzten EFL-Lernende Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf mittlerem Niveau und die häufig verwendeten Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung sind die sozialen Strategien, mit denen Muttersprachler, Lehrkräfte und Klassenkameraden/-innen nach der Bedeutung neuer Wörter in der englischen Sprache gefragt werden. Determination, kognitive und Gedächtnisstrategien werden jeweils von den Lernenden verfolgt, während metakognitive Strategien, die am wenigsten verwendeten Strategien unter EFL-Lernenden sind. Der Grund dafür ist, dass sie sich nur auf die Materialien konzentrieren, die sich auf die Prüfung beziehen; erkunden sie alles über die neuen Wörter zum Lernen, und denken selten an ihre Verbesserung beim Vokabellernen.

Auch Hadi und Guo (2020) untersuchten in ihrer Arbeit die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung. Das Ziel der Arbeit war, zu untersuchen und herauszufinden, welche Lernstrategien die afghanischen EFL Studenten/-innen der Shaikh Zayed Universität am meisten und am wenigsten anwendeten. Die Ergebnisse zeigten, dass die Lernenden (1) es vorzogen, Wörter durch Gebrauch in Kontexten(kontextuelles Lernen) zu lernen, anstatt sie auswendig zu lernen; Sie (2) hatten die Fähigkeit, wesentliche Wörter zu identifizieren, auszuwählen und zu verstehen; (3) bevorzugten mehr Messwerte zusätzlich zu den erhaltenen Rückmeldungen; (4) stützten sich beim Vokabellernen hauptsächlich auf ein Wörterbuch, Raten, Wiederholung und auditive Kodierung und (5) waren in der Lage, ihre externen und internen sowie positiven und negativen Emotionen beim Vokabellernen zu verwalten und zu kontrollieren.

Die Teilnehmer/-innen der Arbeit von Ngaiza und Saranya (2020) waren Studenten/-innen von vier Sekundarschulen in Tansania. Sie (2020) hatten die Absicht, das Niveau der Studenten/-innen in Bezug auf die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf der Grundlage ihres Geschlechts zu untersuchen und die Strategieanwendung mit ihrer Sprachleistung zu identifizieren. Die Ergebnisse der Studie zeigten auf, dass Studentinnen generell mehr soziale, metakognitive, kognitive und Gedächtnisstrategien anwenden als Studenten, was zu einer höheren Sprachleistung der Studentinnen führte.

Chiang, Chang und Lee (2021) wollten Vokabelkonsolidierungsstrategien beibringen und Vokabellernen bei den Schülern und Schülerinnen über einen Zeitraum von acht Monaten untersuchen. Die Teilnehmer/-innen waren eine Gruppe von Sekundarschülern und -schülerinnen in Hongkong. Nach den Ergebnissen nutzten die Teilnehmer/-innen mehr kognitive Strategien um Wörter zu behalten, als metakognitive Strategien, Gedächtnisstrategien und soziale Strategien. Die Ergebnisse zeigten auch, dass die Schüler/-innen kognitive Strategien und Wortanalysestrategien gegenüber anderen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung bevorzugten; und erfolgreichere Schüler/-innen setzten eine größere Vielfalt von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung ein als weniger erfolgreiche Schüler/-innen.

In der Studie von Ghalebi, Sadighi und Bagheri (2021) wurden die Unterschiede zwischen iranischen Studenten/-innen mit hohen und niedrigen Englischkenntnissen in Bezug auf Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung überprüft. Die Teilnehmer/-innen waren 218 Studenten/-innen an einer Universität im Iran. Die Ergebnisse zeigten, dass es signifikante Unterschiede zwischen der Verwendung von Determination, Gedächtnis, kognitiven und metakognitiven Strategien zwischen Studenten/-innen gab, die über hohe und niedrige Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung verfügten. Es gab jedoch keinen signifikanten Unterschied in der Verwendung sozialer Strategien. Den Ergebnissen zufolge waren die Studenten/-innen mit hohem Wortschatz stärker auf die Anwendung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien ausgerichtet, wohingegen Studenten/-innen mit niedrigem Wortschatz zu Determination und sozialen Strategien neigten.

Eine weitere Arbeit zum Thema Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung gehört Hanh (2021). Hanh untersuchte die Beziehungen zwischen der Lernerfahrung vietnamesischer Studenten/-innen und der Nutzungshäufigkeit ihrer Lernstrategien zur

Wortschatzerweiterung und wahrgenommene Nützlichkeit in Englisch als Unterrichtssprache. Die Teilnehmer/-innen waren erfahrene und unerfahrene erwachsene vietnamesische EFL- Studenten/-innen. Die Ergebnisse wiesen darauf hin, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen Anfängern/-innen und erfahrenen Studenten/-innen in der Häufigkeit der Lernstrategien der Nutzung gab, aber keinen signifikanten Unterschied in der wahrgenommenen Nützlichkeit der Lernstrategien. Sowohl Anfängern/-innen und als auch Fortgeschrittene bewerteten kognitive Strategien als ihre häufigste Anwendung. Außerdem hatten metakognitive Strategien die niedrigsten Werte bei Anfängern/-innen und soziale Strategien hatten die niedrigsten bei erfahrenen Studenten/-innen. Die Ergebnisse stellten auch fest, dass Anfänger/-innen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung häufiger nutzten als ihre Senioren, aber die erfahrenen Studenten/-innen empfanden Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung genauso nützlich wie Anfänger/-innen.

In der Arbeit von Shamsan, Ali und Hezam (2021) wurden die Online-Strategien ermittelt, die saudische EFL-Studenten/-innen verwenden um die Bedeutung der neuen Wörter während der COVID-19-Pandemie zu verstehen. Die Teilnehmer/-innen der Arbeit waren 119 Studenten/-innen der Universität Bisha aus Saudi-Arabien. Die Arbeit zeigte, dass die EFL-Studenten/-innen mehr Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung verwendeten als Nicht-EFL-Studenten. Es wies auch darauf hin, dass die Studenten/-innen ihre Lehrkräfte, ihre Klassenkameraden/-innen oder ihre Freunde und Freundinnen nach der Bedeutung der neuen Wörter nicht fragen, was auf die Auswirkungen des Online-Lernens während der COVID-Pandemie zurückzuführen ist.

Die Arbeit von Ta'amneh (2021) ermittelte die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung von EFL-Studenten/-innen. Die Teilnehmer/-innen waren 290 Studenten/-innen im akademischen Jahr 2020-2021. Die Ergebnisse ergaben, dass Gedächtnisstrategien den höchsten Rang erhielten, gefolgt von sozialen, Determination sowie kognitiven und metakognitiven Strategien. Aus den Ergebnissen ging auch hervor, dass die Teilnehmer/-innen beim Erlernen neuer englischer Wörter es vorzogen, eine Vielzahl von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung zu verwenden. Sie verwendeten jedoch keine metakognitiven Strategien während ihres Lernens.

Die letzte Arbeit zum Thema Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung im Rahmen der internationalen Forschungen gehört Thiendathong und Sukying (2021). Diese Arbeit bezweckte die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung von

thailändischen Gymnasiasten/-innen zu untersuchen und die Verwendung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung zwischen mehreren Studienprogrammen zu vergleichen. Die Teilnehmer/-innen waren 491 Gymnasiasten/-innen aus mehreren akademischen Disziplinen in Thailand. Die Ergebnisse legten dar, dass die am häufigsten verwendeten Strategien Determinationsstrategien waren, gefolgt von metakognitiven, kognitiven, sozialen und Gedächtnisstrategien. Des Weiteren ergab die Arbeit, dass die Schüler/-innen in Englischprogrammen mehr Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung anwenden als ihre Kollegen/-innen in Naturwissenschaften und anderen Sprachprogrammen. Außerdem wurde in der Arbeit dargestellt, dass Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung miteinander verbunden sind und die von den Lernenden gewählten Strategien, von den Bedingungen des Vokabellernens abhängen können.

Die nationalen und internationalen Arbeiten zeigen, dass es im Sinne die Auswirkungen der Lernstrategien in Bezug auf interkulturelle Kompetenz keine Arbeit verfügbar ist. Darüber hinaus ist die Anzahl der experimentalen Forschungen zum Thema Lernstrategien zum Vokabellernen und zur Wortschatzerweiterung sehr gering. Daher wird diese Untersuchung eine wichtige Lücke schließen, weil die Erarbeitung der kulturellen Elemente im modernen Fremdsprachenunterricht die interkulturelle Kompetenz entwickelt.

3. METHODE

Dieser Teil umfasst das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung, bzw. die demografischen Merkmale der Untersuchungsgruppe, Datenerhebungsmittel und die Analyse und Auswertungsmethode der in der Untersuchung ermittelten Daten.

3.1. Forschungsdesign

In der vorliegenden Untersuchung wird erzielt, den Lehramtskandidaten/-innen verschiedene Lernstrategien von Oxford (1990) zur Wortschatzerweiterung im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz zu vermitteln, um dadurch ihren Wortschatz und ihre Grundkenntnisse zu erweitern. Dafür werden die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe herausgearbeitet und die Auswirkungen der Lernstrategien auf die Erweiterung des Wortschatzes und den akademischen Erfolg vor Augen geführt. Mit diesem Ziel basiert diese Untersuchung auf drei Phasen als Vorimplementierung, Implementierungsprozess und Nachimplementierung und ist auf das randomisierte Pretest-Posttest-Kontrollgruppen- experimentelle Design, das ein wahres experimentelles Design ist, fokussiert. Das experimentelle Design ist ein wichtiges Untersuchungsdesign bei der Sammlung der quantitativen Daten der Sozial- und Erziehungswissenschaften. „Die Gegenstände, Sachverhalte und Prozesse der realen Welt werden durch Verfahren wie Experimente, (Feld-) Beobachtung oder Befragung untersucht (Marx, 2012, S.52)“. Die experimentellen Forschungen werden ausgeführt, um die Auswirkungen der von den Forscher/-innen auf die abhängige Variable erzeugten Unterschiede und den Kausalzusammenhang zwischen den Variablen zu testen (vgl. Büyüköztürk, 2013, S.195). Das Ziel der experimentellen Forschung ist „die Prüfung von aufgestellten Hypothesen über Gründe für Unterschiede oder Veränderungen in bestimmten Phänomenen. Dies erlaubt wiederum Hypothesen zu verallgemeinern und somit auf andere (ähnliche) Situationen zu übertragen (Marx, 2012, S. 53)“. Dieses Modell bietet dem Forscher eine hohe statistische Aussagekraft, um die Auswirkung des experimentellen Prozesses auf die ermittelte abhängige Variable zu testen (vgl. Büyüköztürk, 2013, S.195). In diesem Sinne kann man schlussfolgernd sagen, dass die experimentelle Forschung für die Verbesserung oder die Lösung der Erziehungsprobleme verwendet werden sollte. Durch die experimentelle Forschung

könnte man die persönliche, berufliche und pädagogische Entwicklung der Lehramtskandidaten/-innen sicherstellen und fördern. In diesem experimentellen Design werden sowohl qualitative als auch quantitative Daten unter Berücksichtigung der Kriterien in Bezug auf die Validität und Reliabilität verwendet. Qualitative und quantitative Forschungen wurden sehr häufig als Datenerhebungsmittel zusammen benutzt, deswegen wurde der gemischte methodische Ansatz als Kombinationen von quantitativer und qualitativer Forschung entwickelt, um einander ergänzende Erkenntnisse im Rahmen neuer Forschungsfelder zu gewinnen (vgl. Dörnyei 2005). In diesem Rahmen betont Büyüköztürk (2013) die Eigenschaften der experimentellen Forschung wie folgt:

„Vergleich von Gruppen
 Manipulation des Arguments
 Zufälligkeit
 Kontrolle externer Variablen (Büyüköztürk, 2013, S. 250)“.

Daneben werden in dieser Untersuchung von Marx (2012) bestimmte experimentelle Forschungsschritte verwendet. Diese Forschungsschritte sind in der Abbildung 3. 1. dargestellt:

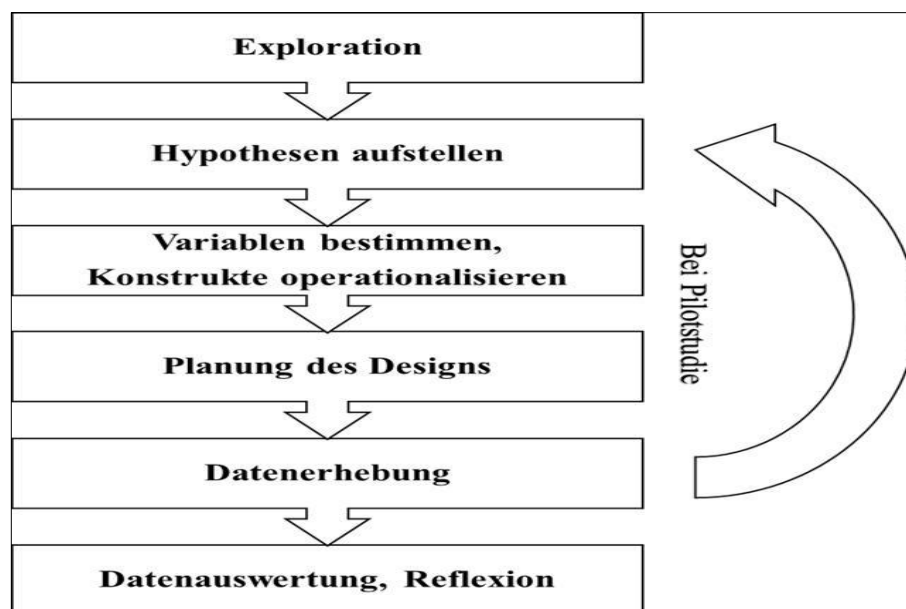


Abbildung 3.1. Verlauf einer Forschungsvorhaben bei experimentellen Verfahren (Marx, 2012, S. 56)

Abbildung 3.1. demonstriert, dass Marx (2012) die Schritte der experimentellen Forschung unter sechs Schritte kategorisierte, die auch in diesem randomisierten Pretest-Posttest-Kontrollgruppen- experimentelle Design durchgeführt wurden.

3.2. Teilnehmer/-innen

Die Teilnehmer/-innen dieser Untersuchung sind Lehramtskandidaten/-innen, die im Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm der Anadolu Universität im Schuljahr 2019-2020 studieren. Die Lehramtskandidaten/-innen wurden nach der Entscheidung der Universitätsverwaltung jedes Jahr in zwei Gruppen A und B eingeteilt. Die Daten wurden ausschließlich von Gruppen A und B der ersten Klassen im Rahmen der Lehrveranstaltung „ALÖ 123 Lesefertigkeit I“ erhoben. Die Experimentgruppe und die Kontrollgruppe wurden zufällig ausgewählt. Nach der Wahl ist die Gruppe 1-A die Experimentgruppe und die Gruppe 1-B Kontrollgruppe geworden. Beide Gruppen bestehen aus jeweils 32 Lehramtskandidaten/-innen, so dass die Untersuchung mit insgesamt 64 Lehramtskandidaten/-innen durchgeführt wurde. Im Vorimplementierungsprozess wurde ein Wortschatzleistungstest durchgeführt, um den Wortschatzniveau der Lehramtskandidaten/-innen zu ermitteln. Das arithmetische Mittel und die Standardabweichungen des Wortschatzleistungstests der Lehramtskandidaten/-innen wurden berechnet. Es wurde auch nachgeprüft, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe gab.

Tabelle 3.1. *Das arithmetische Mittel, die Standardabweichung und die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Gruppen bezogen sich auf den Wortschatzleistungstest der Lehramtskandidaten/-innen bevor Implementierungsprozess*

Gruppen	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Experimentgruppe	32	48.43		62	-	.
Kontrollgruppe	32	51.81				

In der Tabelle 3.1. ist das arithmetische Mittel, die Standardabweichung und die Ergebnisse des t-Tests unabhängiger Gruppen bezogen auf den Wortschatzleistungstest der Lehramtskandidaten/-innen vor dem Implementierungsprozess ersichtlich. Dementsprechend zeigt sich, dass die durchschnittlichen Ergebnisse des Wortschatzleistungstests der Experimentgruppe ($\bar{x}$ 48.43) und die Ergebnisse des

Wortschatzleistungstests in der Kontrollgruppe ($\bar{x}$ 51.81) nicht sehr voneinander abweichen. Um festzustellen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Wortschatzleistungstest der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe gibt, wurde ein t-Test durchgeführt. Den t-Testergebnissen zufolge besteht nur ein kleiner, statistisch nicht gesicherter Unterschied von etwa 3,38 Punkten. Das heißt, dass die Experimentgruppe und die Kontrollgruppe hinsichtlich des akademischen Erfolges und des Niveaus vor dem Implementierungsprozess gleichwertig sind.

Demographische Merkmale der Lehramtskandidaten/-innen werden in der Tabelle überblicksmäßig aufgelistet:

Tabelle 3.2. Demographische Merkmale der Lehramtskandidaten/-innen

Variablen	Kategorien	Experimentgruppe		Kontrollgruppe	
		N	%	N	%
Geschlecht	weiblich	22	68,75	19	59,38
	männlich	10	31,25	13	40,63
Aufenthalt in Deutschland	Ja	4	12,50	4	12,50
	Nein	28	87,50	28	87,50
Geburtsort in Deutschland oder nicht	Ja	0	0,00	2	6,25
	Nein	32	100,00	30	93,75
einen Bekannten haben, der Deutsch spricht	Ja	9	28,13	10	31,25
	Nein	23	71,88	22	68,75
Deutsch lernen in der Vorbereitungsklasse	Ja	31	96,88	29	90,63
	Nein	1	3,13	3	9,38
Gesamt		32	100	32	100
Minimal- und Maximalwert		Minimal- und Maximalwert			
Alter	18	46	18	33	
Aufenthaltsdauer in Deutschland	2 Tage	22 Jahre	1Woche	25 Jahre	
Abschlussnote in der Vorbereitungsklasse	60	82	60	82	
Durchschnittswert der Endnote	68,39		66,34		

In der Tabelle 3.2. werden die demographischen Merkmale der Lehramtskandidaten/-innen vorgelegt. Man kann entnehmen, dass an der vorliegenden Untersuchung insgesamt 64 Lehramtskandidaten/-innen, von denen sich 32 in der Experimentgruppe und 32 in der Kontrollgruppe befinden, teilgenommen haben. Es ist zu beobachten, dass in der Experimentgruppe 68,75% (n=22) der Lehramtskandidatinnen und 31,25% (n=10) der Lehramtskandidaten sind. In der Kontrollgruppe sind jedoch 59,38% (n=19) der Lehramtskandidatinnen und 40,63% (n=13) davon sind Lehramtskandidaten. Während in der Experimentgruppe 87,50% (n=28) der Lehramtskandidaten/-innen Deutschland nicht besucht haben, haben nur 12,50% (n=4) der Lehramtskandidaten/-innen Deutschland zuvor schon besucht. In ähnlicher Weise haben sich 87,50% (n=28) der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe nicht in Deutschland aufgehalten, während nur 12,50% (n=4) der Lehramtskandidaten/-innen sich in Deutschland aufgehalten haben. Die andere Variable der Untersuchung ist die Frage „Ist Ihr Geburtsort in Deutschland oder nicht?“ 100% (n=32) der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe haben diese Frage mit ‚Nein‘ beantwortet. Mit anderen Worten ist kein einziger Teilnehmer der Untersuchung in der Experimentgruppe in Deutschland geboren. Dahingegen gibt es in der Kontrollgruppe zwei Lehramtskandidaten/-innen 6,25% (n=2), deren Geburtsort tatsächlich Deutschland ist, dennoch sind 93,75% (n=30) der Lehramtskandidaten/-innen nicht in Deutschland geboren. Darüber hinaus haben in der Experimentgruppe 28,13% (n=9) der Lehramtskandidaten/-innen mindestens einen Bekannten, der Deutsch sprechen kann, während 71,88% (n=23) der Lehramtskandidaten/-innen keinen solchen Bekannten haben. In ähnlicher Weise verfügen in der Kontrollgruppe 31,25% (n=10) der Lehramtskandidaten/-innen über einen Bekannten, der Deutsch sprechen kann, während 68,75% (n=22) Lehramtskandidaten/-innen keine Bekannten haben. Wie aus der Tabelle entnommen werden kann, haben in der Experimentgruppe 96,88% (n=31) der Lehramtskandidaten/-innen die Vorbereitungsklasse besucht, hingegen sind es in der Kontrollgruppe 90,63% (n=29) der Lehramtskandidaten/-innen. Die Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe sind zwischen 18 und 46 Jahre alt, wohingegen die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zwischen 18 und 33 Jahre alt sind. Die andere Frage ‚Aufenthaltsdauer‘ wurde gestellt, um die Lehramtskandidaten/-innen zu bestimmen, die die deutsche Sprache so gut wie ein deutscher Muttersprachler/innen oder mit nahezu muttersprachlichen Kenntnissen

beherrschen. Die Aufenthaltsdauer der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe beträgt in der aufsteigenden Reihenfolge zwei und fünf Tage, bis zehn Monaten und 22 Jahren, das heißt, es gibt nur einen Muttersprachler in dieser Gruppe. In der Kontrollgruppe beträgt die Aufenthaltsdauer der Lehramtskandidaten in Deutschland unter anderem eine Woche, 15, 22 und 25 Jahre. Dem kann man entnehmen, dass es in der Kontrollgruppe drei deutsche Muttersprachler/innen gibt. Als letztes sind die höchsten und niedrigsten Endnoten der Vorbereitungsklasse der Experiment- und Kontrollgruppe 82 und 60 [im Durchschnitt 68,39] Punkte bzw. 82 und 60 [im Durchschnitt 66,34] Punkte. Der Unterschied zwischen der Experiment- und der Kontrollgruppe ist rein zufällig. In anderen Worten sind beide Gruppen in Bezug auf den akademischen Erfolg vor dem Implementierungsprozess, auf einem gleichwertigen Niveau.

3.3. Datenerhebung

In dieser Untersuchung werden die qualitativen und quantitativen Daten in drei Phasen erhoben. Die angewendeten Prozessschritte auf Experiment- und Kontrollgruppe sind in der Tabelle 3.3. zusammengestellt:

Tabelle 3.3. Prozessschritte für Experiment- und Kontrollgruppen

Gruppe	Vorimplementierung	Implementierungsprozess	Nachimplementierung
Experiment- gruppe	• Persönliche Daten Formular	• Fokusgruppeninterview	• Wortschatzleistungstest
	• SILL	• Lernstrategien	• SILL
	• Wortschatzleistungstest	• semistrukturiertes Interview	• semistrukturiertes Interview
Kontroll- gruppe	• Persönliche Daten Formular	• Fokusgruppeninterview	• Wortschatzleistungstest
	• SILL	• die traditionellen Lehrmethoden	• SILL
	• Wortschatzleistungstest	• - - - - -	

Die Datenerhebungsmittel, die in den Prozessschritten der Untersuchung verwendet wurden, werden der Reihenfolge nach jeweils detailliert vorgestellt.

3.3.1. Vorimplementierung

Bei der Vorimplementierung werden die drei verschiedenen Datenerhebungsmittel „Persönliche Daten Formular“, die Befragung „Strategy Inventory for Language Learning (SILL)“ und der Wortschatzleistungstest verwendet.

Zur Ermittlung der demografischen Merkmale der Lehramtskandidaten/-innen wird das von der Forscherin und der Betreuerin erstellte Formular „Persönliches Daten Formular“ verwendet. Dieses Formular enthält folgende Fragen:

1. Geschlecht?
2. Alter?
3. Aufenthalt in Deutschland?
4. Aufenthaltsdauer in Deutschland?
5. Ist Ihr Geburtsort Deutschland oder nicht?“
6. Haben Sie einen Verwandten, der Deutsch sprechen kann?
7. Haben Sie in der Vorbereitungsklasse Deutsch gelernt?
8. Was war Ihre Endnote der Vorbereitungsklasse?

Zur Datenerhebung werden im Vorimplementierungsprozess die Befragung Strategy Inventory for Language Learning (SILL) von Oxford (1990) verwendet. Diese Befragung dient zur Ermittlung der Lernstrategien, die beim Lernprozess einer Fremdsprache in Frage kommen. Die Befragung ist eine wichtige Methode zur Sammlung quantitativer Daten. Merten und Teipen (1991) bezeichnen die Befragung wie folgt:

„Definiert werden kann Befragung als ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen [...] zu verbalen Reaktionen veranlasst werden soll (Merten und Teipen 1991, zit nach Settinieri und andere 2014, S.103)“.

Diese Befragung wurde ursprünglich von Oxford (1990) entwickelt. Cronbach Alpha beträgt .91. In dieser Untersuchung wurden die Daten mit der türkischen Form der Befragung gesammelt, die von Cesur und Fer (2007) in das Türkische übertragen wurden. Cronbach Alpha beträgt .92, damit die Lehramtskandidaten/-innen das Items der Befragung besser verstehen können, weil ihre Englischkenntnisse nicht so gut sind, um die Befragung auf Englisch beantworten zu könnten. Oxford (1990) teilte Lernstrategien im Rahmen des Fremdsprachenlernens in zwei Hauptgruppen, in direkte und indirekte Strategien. Die Lernstrategien enthalten in allgemeiner Klassifikation

insgesamt sechs verschiedene Untergruppen. Die direkten Strategien sind Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien. Obwohl die Gedächtnisstrategien im Allgemeinen dem Behalten und Abrufen dienen, dienen kognitive Strategien dem Erlernen einer Fremdsprache, der Rezeption und Produktion. Kompensationsstrategien beschäftigen sich dagegen mit Gebrauchsstrategien zur Überwindung von Wissenslücken. Die indirekten Strategien sind metakognitive, affektive und soziale Strategien und anders als direkte Strategien dienen die metakognitiven Strategien dem Monitoring und der Planung. Außerdem fördern die affektiven Strategien die Angstüberwindung und gleichermaßen dienen die sozialen Strategien dem gemeinschaftlichen Lernen (vgl. Oxford, 1990). Diese Befragung besteht aus sechs Unterdimensionen und 50 geschlossenen Items. Sie wurde in den 5 Likert-Typ mit Antwortskala von „trifft nie zu (1)“ bis „trifft immer zu (5)“ geformt. Die Gegenstände, die zu der Unterdimension der Befragung gehören, werden in der Tabelle 3.4. gezeigt.

Tabelle 3.4. Aufteilung der Items nach den Unterdimensionen

Unterdimensionen der Befragung	Dazugehörende Items
Gedächtnisstrategien	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Kognitive Strategien	10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23
Kompensationsstrategien	24, 25, 26, 27, 28, 29
Metakognitive Strategien	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Affektive Strategien	39, 40, 41, 42, 43, 44
Soziale Strategien	45, 46, 47, 48, 49, 50

Wie die Tabelle 3.4. zeigt, verfügt SILL über zwei Dimensionen, als direkte und indirekte Strategien. Diese zwei Dimensionen haben jeweils drei Unterdimensionen. Zu den Gedächtnisstrategien zählen neun Items, zu den kognitiven Strategien 14 Items, zu den Kompensationsstrategien sechs Items, zu den metakognitiven Strategien neun Items, zu den affektiven Strategien sechs Items und zuletzt zählen zu den sozialen Strategien sechs Items. Die höchste Punktzahl, die die Lehramtskandidaten/-innen von dieser Befragung erhalten können, beträgt 250 und die niedrigste Punktzahl 50. Bei der Bewertung der Gesamtpunktzahl der SILL wurde das arithmetische Mittel der Antwort auf jede Frage untersucht. Je näher das arithmetische Mittel an 5 liegt, desto höher kann die Verwendung der Lernstrategien entsprechend der Befragung interpretiert werden. Bei der Bewertung der Unterdimensionen können Kommentare zur Verwendung der

Lernstrategien der Lehramtskandidaten/-innen abgegeben werden, indem die Nähe des Durchschnitts der Fragen, die jede Unterdimension enthält, zu der 5 berücksichtigt wird.

Als weiteres Datenerhebungsmittel im Vorimplementierungsprozess wurde ein von der Forscherin und der Betreuerin entwickelter Wortschatzleistungstest angewendet, um den Wortschatzniveau der Lehramtskandidaten/-innen zu bestimmen. Dieser Test wurde am Anfang und am Ende des Semesters, zur Niveau Bestimmung, sowohl an der Kontrollgruppe, als auch an der Experimentgruppe angewendet. Die Schritte zur Vorbereitung des Wortschatzleistungstests wurden in der folgenden Reihenfolge durchgeführt:

Das veröffentlichte Hochschuleinrichtungsprogramm für pädagogische Fakultäten und die Wörterliste der Stufe B1 des Goethe-Instituts wurden untersucht. Es wurden die Themen, die im Rahmen der Lehrveranstaltung über „Lesefertigkeit I“ behandelt werden sollen, und die Wortschatzkenntnisse in Bezug auf diese Themen festgelegt. Darauf bezogen wurde ein Wortschatzleistungstest erstellt, der aus insgesamt sieben verschiedenen Gruppen auf verschiedenen Ebenen besteht. Diese Gruppen sind:

1. Lückentext zu Verben
2. Lückentext zu Nomen
3. Sätze bilden mit festen Verbindungen
4. Gegenteil der Adjektive
5. Multiple Choice- Test
6. Wortschatz im Rahmen von Adjektiven und Nomen
7. Synonyme im Rahmen von Verben, was passt nicht

Der in diesem Zusammenhang erstellte Entwurf des Wortschatzleistungstests wurde den Fachexperten vorgelegt, und die endgültige Version des aus insgesamt 50 Fragen bestehenden Tests, wurde nach deren Rückmeldung erstellt und eingereicht. Das arithmetische Mittel und die Standardabweichung des Wortschatzleistungstests wurden gerechnet. Die niedrigsten und höchsten Punktzahlen waren 24 und 96. Dieser Wortschatzleistungstest wurde als Vortest zu dem Vorimplementierungsprozess und als Nachtest zu dem Prozess der Nachimplementierung verwendet.

3.3.2. Implementierungsprozess

In dieser Untersuchung wurden die Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe, in der die traditionellen Lehrmethoden und der Experimentgruppe, in der die

Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung als Wortschatzarbeit verwendet wurden, bestimmt. Basierend auf Oxfords Lernstrategien wurde jede Wortschatzarbeit im Implementierungsprozess zum Vokabellernen in Übereinstimmung mit diesen Lernstrategien von der Forscherin konzipiert, entworfen und in den Lehrveranstaltungen angewendet. Als Weiteres wurde in dieser Untersuchung interkulturelle Kompetenz bei der Auswahl der Texte für die Lehrveranstaltung Lesefertigkeit berücksichtigt und kulturelle Elemente und kulturelle Vergleiche wurden bei der Bearbeitung dieser Texte in der Lehrveranstaltung unter Berücksichtigung interkultureller Kompetenz einbezogen.

In dieser Untersuchung wurde für die randomisierten Pretest-Posttest-Kontrollgruppen das experimentelle Forschungsdesign verwendet. Im Implementierungsprozess wurde als Datenerhebungsmittel ein Fokusgruppeninterview durchgeführt. Dieses Interview hatte das Ziel, das Bewusstsein für die Lernstrategien zu bestimmen und die Meinungen zum Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm zu erheben. Das Fokusgruppeninterview wurde mit insgesamt 18 freiwilligen Lehramtskandidaten/-innen durchgeführt, von denen neun in der Experimentgruppe und neun in der Kontrollgruppe an der Untersuchung teilnahmen. Die Fragen des Fokusgruppeninterviews sind folgendermaßen:

1. Welche Erwartungen haben Sie vom Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm?
2. Inwieweit erfüllt das Programm ihre Erwartungen?
3. Welche Probleme haben Sie in Bezug auf das Programm?
4. Wie vergleichen Sie die Vorbereitungsphase mit dem Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm?
5. Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?
6. Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?
7. Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?
8. Wie lernen Sie eine Fremdsprache?
9. Welche Beziehung besteht zwischen ihren Problemen und dem Wortschatz?
10. Wie erlernen Sie die neuen Wörter?
11. Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für die Erweiterung des Wortschatzes implementiert?
12. Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen Sie?

Dieses Fokusgruppeninterview wurde absichtlich in der vierten Woche der Implementierung durchgeführt, da die Lehramtskandidaten/-innen zuerst das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm und das Fachgebiet kennenlernten und sich damit vertraut machen konnten. Das erwähnte Interview fand mit vier Gruppen, zunächst mit je fünf Lehramtskandidaten/-innen und dann mit je vier Lehramtskandidaten/-innen aus beiden Gruppen, insgesamt 18 Lehramtskandidaten/-innen nach der Lehrveranstaltung in der Freizeit der Lehramtskandidaten/-innen statt. Nach den Ansichten der Fachexperten wurden nur neun Lehramtskandidaten/-innen beider Gruppen befragt, weil die Datensättigung im Fokusgruppeninterview mit 18 Lehramtskandidaten/-innen erreicht war. Das heißt, dass 1/3 jeder Gruppe befragt wurde.

Als Weiteres wurden vor dem Implementierungsprozess der Untersuchung 12-wöchige Themen für die Lehrveranstaltungen festgelegt und entsprechende Unterrichtspläne erstellt und die Aktivitäten in der Experiment- und Kontrollgruppe geplant. Die in der Experiment- und Kontrollgruppe durchgeführten Aktivitäten, wurden von der Forscherin unter Aufsicht der Sachverständigen durchgeführt. Die Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe wurden über die in den Lehrveranstaltungen anzuwendenden Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung informiert. Eine Reihe hierarchischer Verfahren wird für die Ziele der Untersuchung auf die Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und Kontrollgruppe angewendet. Während des Implementierungsprozesses werden die Themen im Unterricht gemäß von Oxford (1990) klassifizierten Lernstrategien auf die Experimentgruppe angewendet. Neue Themen werden in zwei Wochen durch eine von sechs Lernstrategien in der Reihengfolge durchgeführt, so dass für alle Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung insgesamt 12 Wochen zugewiesen werden. Jede Lernstrategie wird entsprechend dem Unterrichtsplan umgesetzt. Die gleichen Themen werden der Kontrollgruppe durch die traditionellen Lehrmethoden dargestellt.

Das andere Datenerhebungsmittel des Implementierungsprozesses ist das semistrukturierte Interview. Nach jeder angewendeten Strategie wird ein semistrukturiertes Interview nur auf die Experimentgruppe angewendet, um ihre Meinungen zu durchgeführten Strategien darzulegen. In der Tabelle 3.5. sind detaillierte wöchentliche Implementierungsprozesse enthalten.

Tabelle 3.5. Implementierungsprozesse der ersten Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Persönliche Daten Formular	Persönliche Daten Formular
SILL	SILL
Wortschatzleistungstest	Wortschatzleistungstest

Am Anfang des Semesters wurde die Untersuchung mit den Zielsetzungen und den Implementierungsprozessen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe vorgestellt. Im Anschluss gaben die Lehramtskandidaten/-innen an, dass sie freiwillig an der Studie teilnehmen wollen. Um die persönlichen Daten zu ermitteln und die vorhandenen Lernstrategien zu bestimmen, wurde die Befragung „Strategy Inventory For Language Learning (SILL)“ von Oxford (1990) von den Lehramtskandidaten/-innen ausgefüllt. Das vorhandene Sprachniveau der Lehramtskandidaten/-innen ist von großer Bedeutung in dieser Untersuchung, deswegen durchliefen die Lehramtskandidaten/-innen einen weiteren Wortschatzleistungstest.

Tabelle 3.6. Implementierungsprozesse der zweiten Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Früher war alles anders	Thema: Früher war alles anders
Verfahren: Gedächtnisstrategien I	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
A. Mentale Bezüge herstellen • Gruppieren • Assoziieren • Kontextualisierung B. Bilder und Laute anwenden • Bilder verwenden • semantisches Mapping	• Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären. • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht

In der zweiten Woche des Implementierungsprozesses wurden Gedächtnisstrategien angewandt. In diesem Teil der Untersuchung wurden nur einige Beispiele für jede der Strategien dargestellt. In dieser Strategie wurden folgende Schritte befolgt:

Gruppieren: In dieser Lernstrategie können sich die Gruppen auf Wortart, Thema, Ähnlichkeit oder Opposition usw. beziehen. Um ein neues unbekanntes Wort zu lehren, wird ein Wort als Nomen, Verb und Adjektiv gruppiert und ihre

Zusammenhänge werden hergestellt (vgl. Oxford, 1990, S. 40). Die durchgeführten Beispiele sind wie folgt:

Tabelle 3.7. Beispiele für Lernstrategie „Gruppieren“

Nomen	Verb
das Auskommen	<u>aus</u> kommen
das Erledigen	erledigen
die Einladung	einladen
die Erzählung	erzählen

Assoziieren: In dieser Lernstrategie ist es von großer Bedeutung, neue Wörter oder Informationen auf die Gedanken zu beziehen, die sich bereits in ihren Köpfen befinden. Mit Hilfe eines Igels, werden fremde Wörter mit den anderen Wörtern assoziiert, verknüpft und erzeugt (vgl. Oxford, 1990, S. 41). Ein gutes Beispiel dafür ist wie folgt:

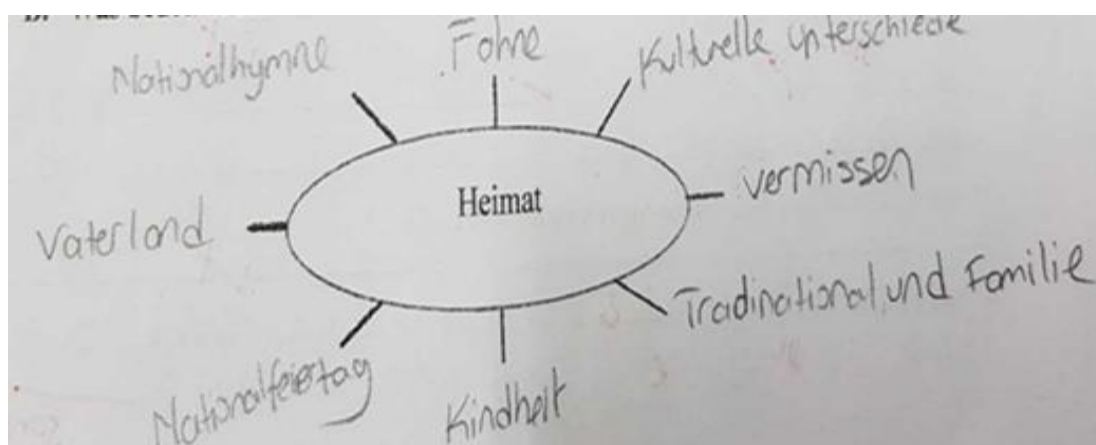


Abbildung 3.2. Beispiele für Lernstrategie „Assoziieren“

Kontextualisierung: In dieser Lernstrategie werden die neuen Wörter mit einem Kontext verknüpft oder dem neuen Kontext zugeordnet (vgl. Oxford, 1990, S. 41). Aus diesem Grund wurde eine kleine Geschichte mit den Wörtern geschrieben, die in der Lehrveranstaltung schon gelernt wurden. Von der Forscherin wurden nur zwei Sätze als Hilfestellung angegeben, dann wurde die Geschichte von den Lehramtskandidaten/-innen weitergeschrieben. Die Lehramtskandidaten/-innen sollten die Geschichte mit den folgenden Wörtern weiterschreiben:

Rückweg, Stau, plappern, klagen, klauen, zurückkommen, hineinstopfen

Letzte Woche habe ich mein Handy im Kino vergessen.....

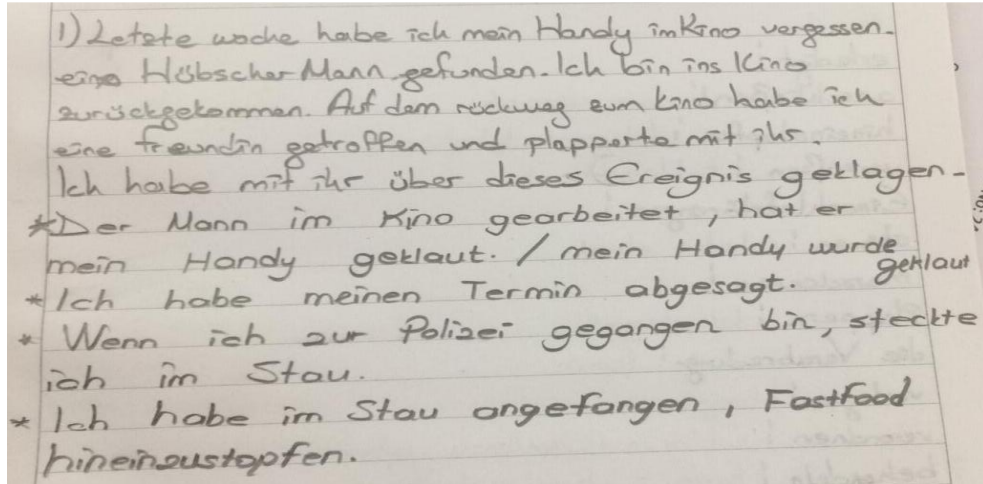


Abbildung 3.3. Beispiele für Lernstrategie „Kontextualisierung“

Bilder verwenden: Bei dieser Lernstrategie werden neue Wörter auf Konzepte bezogen, die sich entweder visueller Bilder oder einer tatsächlichen Zeichnung bedienen (vgl. Oxford, 1990, S. 41). Einige Wörter aus dem Text wurden mit Hilfe der Bilder wie folgt dargestellt:



Abbildung 3.4. Beispiele für Lernstrategie „Bilder verwenden“

Semantisches Mapping: In dieser Lernstrategie spielt die Anordnung von Wörtern oder Buchstaben zu einem Bild eine wichtige Rolle, dadurch wird das visuelle Gedächtnis durch Fantasie und Kreativität unterstützt. Die Buchstaben oder die Silben können in der genannten Strategie ein Bild bilden (vgl. Oxford, 1990, S. 41). Die Beispiele sind dafür die Bilder, die unten dargestellt werden.

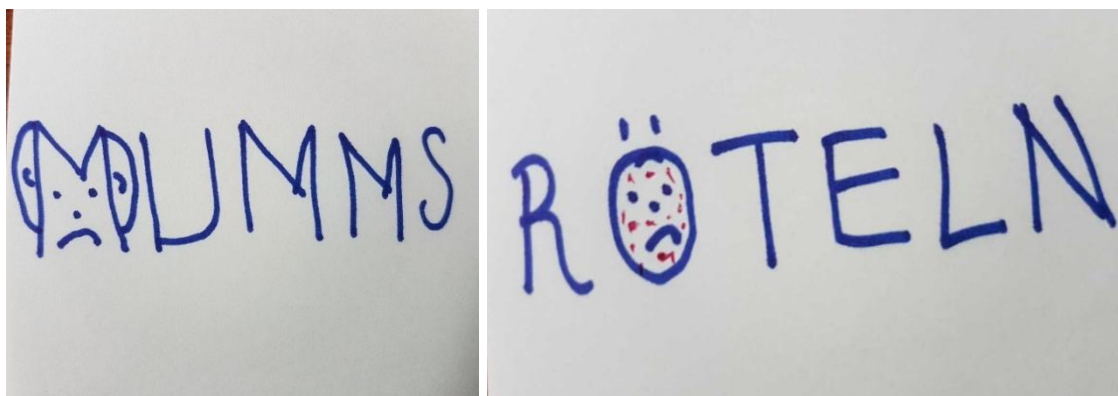


Abbildung 3.5. Beispiele für Lernstrategie „semantisches Mapping“

Darüber hinaus wurden in der Tabelle 3.8. Implementierungsprozesse der dritten Woche dargestellt.

Tabelle 3.8. Implementierungsprozesse der dritten Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Eine Einladung zum Kaffeetrinken	Thema: Eine Einladung zum Kaffeetrinken
Verfahren: Gedächtnisstrategien II	Verfahren: traditionelle Unterrichtsmethode
B. Bilder und Töne verwenden (Weiter) • Schlüsselwörter verwenden • Laute speichern C.sorgfältiges überarbeiten • strukturiertes Überarbeiten D.begleitende Handlung einsetzen • körperliche Reaktion oder Empfindungen verwenden • mechanische Techniken verwenden	• die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären. • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht

Schlüsselwörter verwenden: In dieser Lernstrategie wurden die bekannten Wörter beim Erlernen eines unbekannten Wortes benutzt. Darüber hinaus gelten die vertrauten Wörter in dieser Strategie als Helfer des Lernprozesses, weil sie eine lehrreiche und bestärkende Auswirkung haben. Durch diese Strategie können die Lernenden neue Wörter lernen, damit sie akustische und visuelle Verbindungen verwenden (vgl. Oxford, 1990, S. 41). Die Beispiele sind dafür:

- die Einschlafstörungen
- schlafen- einschlafen
- stören - Störung: Ein+ Schlaf+ Störung: Einschlafstörungen

Laute speichern: In dieser Lernstrategie werden die ähnlichen oder gleichen Laute präsentiert und eine sinnvolle, klangbasierte Assoziation zwischen neuem Wort und bereits bekanntem Wort geschaffen, um die neuen fremden Wörter lernen zu können. Die Lernenden können die Ähnlichkeiten der eigenen Muttersprache oder der ersten Fremdsprache benutzen. Als natürliche Folge davon werden Fortschritte bei der Wortschatzerweiterung erzielt (vgl. Oxford, 1990, S. 42). Die Beispiele, die im Unterricht durchgeführt wurden, sind wie folgt:

Tabelle 3.9. Beispiele für Lernstrategie „Laute speichern“

Deutsch	Türkische Hinweisen
das Messer	Bıçakla oynama! Elini keser messer.
der Löffel	Çocuk kaşıkla çorbayı içerken sürekli öflüyordu.
der Dieb	Hırsız odanın dip köşelerine bile bakmış.
kahl	Kel adamı kale almadılar
der Mund	Ağızındakini mundar etti.
die Schule	Şule okula gitti.
schaffen	Şebnem Schafer bunu da başarır.
das Recht	Bunu reddetmeye hakkın var.
schlagen	Şılak diye masaya vurdu.
der Herd	Yemeği her daim ocakta pişiririm.
die Banane	Banane ben de muz isterim.
die Tür	Evinizin kapısı ne tür? Çelik mi?
die Wahl	Valla seçimde oy kullandım.

Strukturiertes Überarbeiten: Das Ziel dieser Lernstrategie ist das Überarbeiten der neuen Wörter, so dass die Lernenden mit den Informationen damit so vertraut sein werden, dass sie neue Wörter automatisch verwenden können und der Hinweise wie ähnliche oder gleiche Laute bedienen, um neue Wörter länger im Gedächtnis zu behalten. Wiederholungen sind in dieser Strategie von großer Bedeutung (vgl. Oxford, 1990, S. 41). Die Beispiele, die im Unterricht dafür erarbeitet wurden, sind wie untenstehend:

- klettern und klauen:
 - Eine kleine Kuh klettert auf die Bäume und klaut die Kirsche.
- plappern:
 - Mein Parrot plappert immer.
- nämlich:
 - Wer nämlich mit h schreibt ist dämlich!

Körperliche Reaktion oder Empfindungen verwenden: In dieser Lernstrategie werden die Reaktionen, Gefühle, Empfindungen und Bewegungen verwendet. Es ist beim Erlernen neuer Wörter von großer Bedeutung, einen Ausdruck physisch auszuleben oder die neuen Wörter sinnvoll mit den Gefühlen oder Empfindungen in Beziehung zu setzen (vgl. Oxford, 1990, S. 43). Einige Beispiele, die in die Implementierungsprozesse eingesetzt wurden, sind wie folgt verlaufen:

- Streng gucken
- Zeigefinger hochhalten
- Schmecken

Mechanische Techniken verwenden: In der Lernstrategie werden Bewegungen, Änderungen oder Flashcards verwendet, um sich an neue gelernte Wörter in der Zielsprache besser erinnern zu können (vgl. Oxford, 1990, S. 43). Um das Gegenteil von Adjektiven zu lehren, bekam jeder/jede Lehramtskandidat/in einen kleinen Zettel auf dem ein Adjektiv steht. Ein Foto von Frau Eule und Herr Eule wurde an die Tafel geklebt und wurde betont, dass Frau Eule und Herr Eule verheiratet sind. Sie lieben einander sehr, aber sie sind ganz anders. Zum Beispiel: Frau Eule mag **starken** Kaffee, aber Herr Eule bevorzugt **schwachen** Kaffee. Die anderen Sätze wurden vorgelesen und klebte ein/e Lehramtskandidat/in den Zettel und wiederholte die Sätze, so dass er/sie das Gegenteil des Adjektivs lernen konnte.

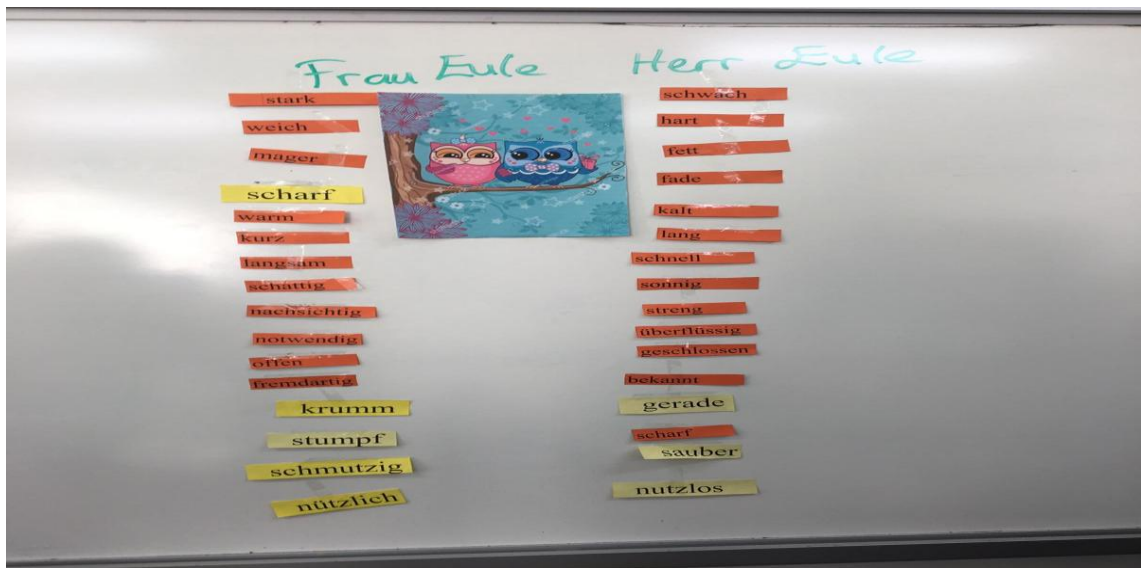


Abbildung 3.6. Beispiele für Lernstrategie „mechanische Techniken verwenden“

Des Weiteren wurden Implementierungsprozesse der vierten Woche wie folgt:

Tabelle 3.10. Implementierungsprozesse der vierten Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Was ist Heimat?	Thema: Was ist Heimat?
Verfahren: Kognitive Strategien I	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
A. Üben • Wiederholungen • mit Sounds und Schriftsystemen - Formelles Üben • Formeln und Muster erkennen und anwenden • Neukombinieren • Üben im natürlichen Umfeld B. Nachrichten senden und empfangen • Schnelle Auffassung • Ressourcen zum Empfangen und Senden von Nachrichten verwenden	• Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären. • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht

Wiederholungen: In dieser Lernstrategie betont Oxford die neuen Wörter mehrmals zu wiederholen (vgl. Oxford, 1990, S. 45). Deswegen wurde mit den Lehramtskandidaten/-innen ein Wettbewerb durchgeführt. Lehramtskandidaten/-innen

wurden in vier Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe wurde gebeten, die bisher gelernten Wörter auf Flashcards zu schreiben. Die Gruppe, die die meisten Wörter besaß, gewann den Wettbewerb. Diese Flashcards sind wie folgt dargestellt

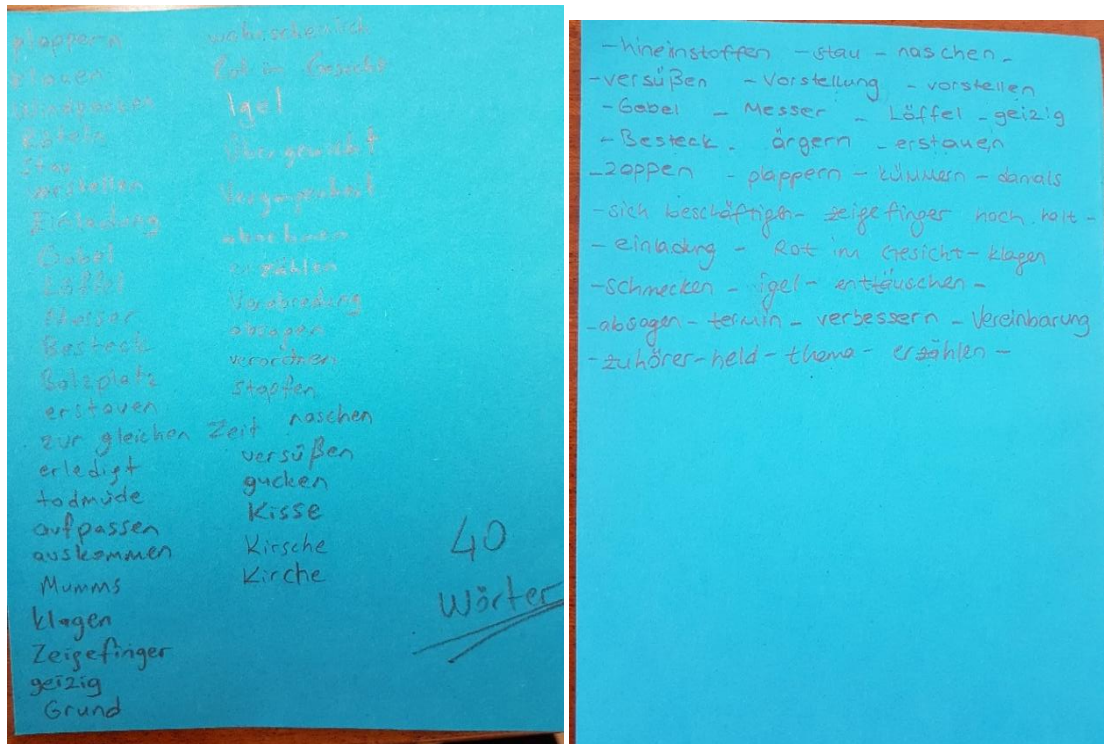


Abbildung 3.7. Beispiele für Lernstrategie „Wiederholungen“

Mit Sounds und Schriftsystemen Formelles Üben: Diese Strategie wird bedient, um neue Wörter durch dieselbe Laute oder Schriftsysteme zu üben (vgl. Oxford, 1990, S. 45). In dieser Strategie wurde mit den gleichen oder ähnlichen Vorsilben oder Endungen im Unterricht gearbeitet. Insbesondere die Einfügungen, die Fehler in der Aussprache verursachten, wurden wiederholt und es wurden Worträder erstellt, um das Erinnern zu erleichtern. Die Worträder sind wie folgt:

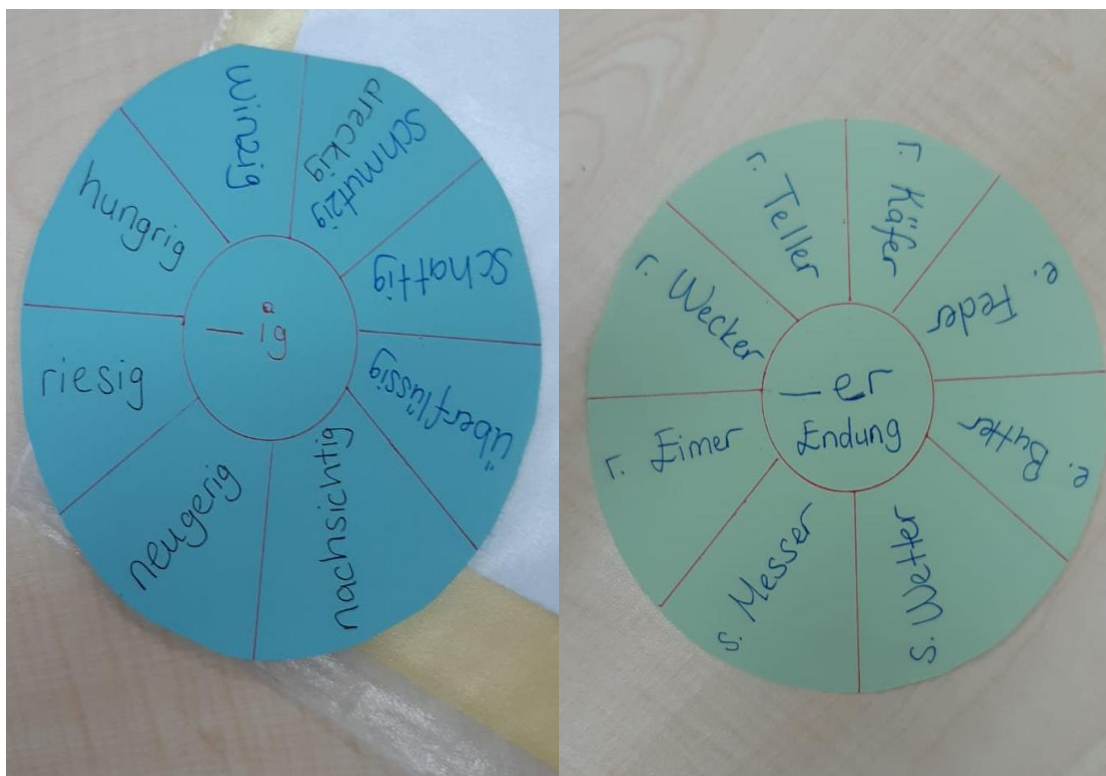


Abbildung 3.8. Beispiele für Lernstrategie „Mit Sounds und Schriftsystemen Formelles Üben“

Formeln und Muster erkennen und anwenden: In dieser Lernstrategie haben die schon gelernten Kenntnisse der Formeln und Muster eine große Rolle und Wirkung auf das Erlernen des Wortschatzes. Diese Strategie verbessert das Verständnis und das Produzieren der Lernenden (vgl. Oxford, 1990, S. 45). Mit Hilfe eines Wortrades wurden die Verben mit Präpositionen dargestellt. Dann wurden die Lehramtskandidaten/-innen in zwei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe sollte Verben mit Präpositionen richtig einschätzen und einen Freund in der anderen Gruppe nach den Präpositionen der Verben fragen. Mithilfe der Partnerarbeit wurden die Verben mit Präpositionen überprüft. Das Wortrad ist wie untenstehend zu sehen:

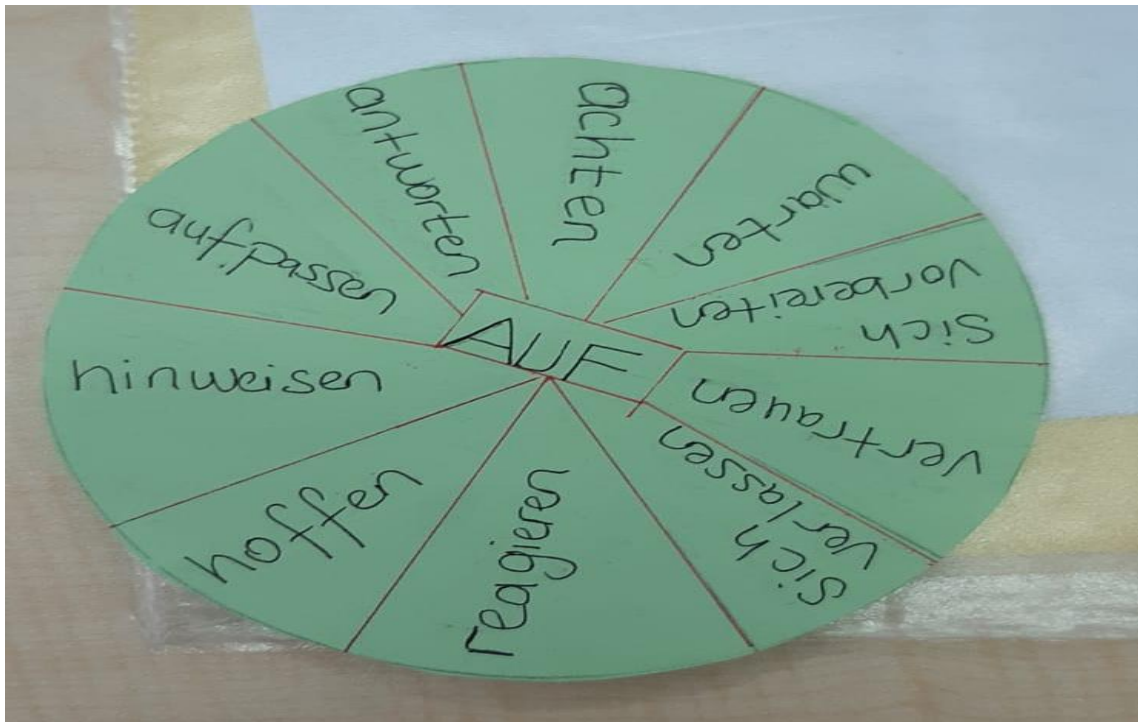


Abbildung 3.9. Beispiele für Lernstrategie „Formeln und Muster erkennen und anwenden“

Neukombinieren: Diese Strategie zielt darauf hinaus, ein bekanntes Element neu zu kombinieren um eine längere Sequenz zu erzeugen. Die neuen Wörter werden eingängig geübt, indem Wiederholungen in der neu erlernten Struktur vorgenommen werden. Es werden die in dieser Strategie bekannten Strukturen verwendet, daher ist die Wiederholung von Formstrukturen von großer Bedeutung (vgl. Oxford, 1990, S. 45). In dieser Strategie wurde der erste Satz eingeführt und andere Personalpronomen wurden zusammen mit den Lehramtskandidaten/-innen gebildet. Die Beispiele der Lehramtskandidaten/-innen lauten wie folgt:

Tabelle 3.11. Beispiele für Lernstrategie „Neukombinieren“

Das kam mir als Erstes in den Sinn.
Das kam dir als Erstes in den Sinn.
Das kam ihm als Erstes in den Sinn.
Das kam ihr als Erstes in den Sinn.
Das kam uns als Erstes in den Sinn.
Das kam euch als Erstes in den Sinn.
Das kam Ihr als Erstes in den Sinn.

Üben im natürlichen Umfeld: In dieser Strategie geht es darum, die neuen Wörter in einer natürlichen oder realistischen Umgebung zu üben (vgl. Oxford, 1990, S. 45). Da diese Übung in der Klasse nicht anwendbar war, wurden Wörter mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung in Diagrammen dargestellt. Das Wort „die Stimme“ im Text wurde durch das folgende Diagramm vermittelt:

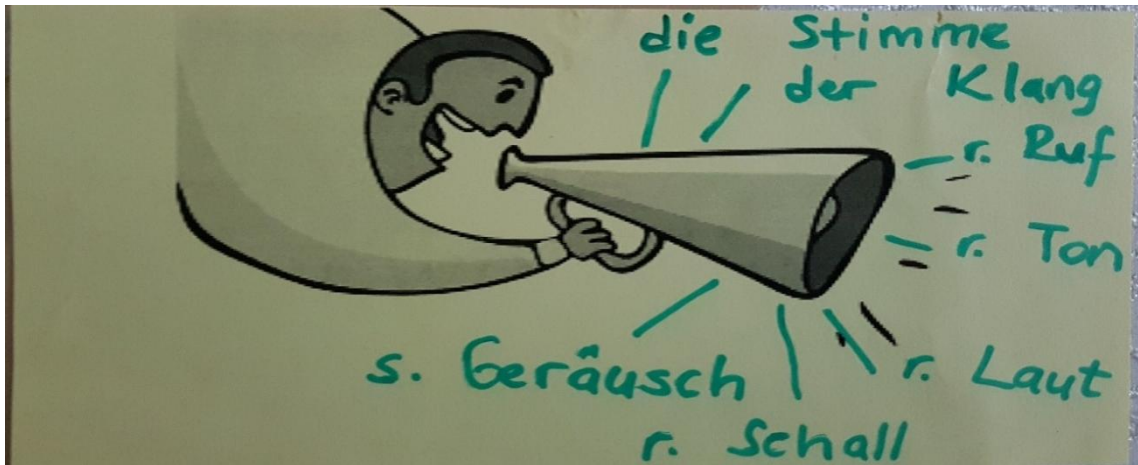


Abbildung 3.10. Beispiele für Lernstrategie „Üben im natürlichen Umfeld“

Schnelle Auffassung: Diese Lernstrategie ist sehr hilfreich, um die Hauptthemen zu bestimmen oder um bestimmte Details zu finden. Es ist von großer Bedeutung, Texte schnell zu überfliegen. Das hilft den Lernenden schnell etwas zu verstehen, was sie hören oder lesen (vgl. Oxford, 1990, S. 45). In dieser Strategie wurde ein Teil des Textes vorgelesen und die unbekannten Wörter nicht erläutert, sondern Fragen gestellt, um die Bedeutung der Wörter zu erraten.

Ressourcen zum Empfangen und Senden von Nachrichten verwenden: Die Lernenden können in dieser Lernstrategie alle Ressourcen verwenden um besser zu lernen (vgl. Oxford, 1990, S. 45). Diese Strategie bringt das Selbstlernen bei, deswegen sollten die Lehramtskandidaten/-innen im Wörterbuch die Bedeutung der Wörter nachschlagen. Sie sollten dann die Bedeutung mit ihren eigenen Worten erklären oder das Wort in einem richtigen Satz anwenden. In der Tabelle 3.12. wurden Implementierungsprozesse der fünften Woche wie folgt dargestellt:

Tabelle 3. 12. *Implementierungsprozesse der fünften Woche*

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Lesegeschichte: Niko, Griechenland und ich	Thema: Lesegeschichte: Niko, Griechenland und ich
Verfahren: Kognitive Strategien II	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
C. Analysieren und Reflektieren • Deduktion • Ausdrücke analysieren • Kontrastieren • Übersetzen • Übertragen D. Struktur in Input oder Output bringen • Notizen machen • Zusammenfassen • Hervorheben	• Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären. • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht

Deduktion: Diese Lernstrategie wird als allgemeine Regel angewandt, um bekannte Wörter oder Praktiken beim Erlernen einer neuen Zielsprache anzuwenden. Diese Strategie ermöglicht es, sich vom Allgemeinen oder Bekannten zu den spezifischeren Kenntnissen zu entwickeln (vgl. Oxford, 1990, S. 46). In dieser Strategie wurden die unbekannten Wörter mit ihren zuvor bekannten Synonymen erklärt, damit die Lehramtskandidaten/-innen leichter und deduktiv Wortfelder erstellen können. Einige Beispiele sind wie folgt dargestellt:

Tabelle 3.13. *Beispiele für Lernstrategie „Deduktion“*

die Gegend	die Umgebung
der Geruch	der Duft
die Stimme	der Klang
die Überschrift	der Titel

Ausdrücke analysieren: Diese Lernstrategie zielt darauf ab, die Bedeutung eines neuen Wortes zu erraten, indem es in Teile aufgeschlüsselt wird. In dieser Strategie ist es auch unentbehrlich, dass die Bedeutungen verschiedener Teile der Wörter verwendet

werden, um die Bedeutung des gesamten neuen Wortes zu verstehen (vgl. Oxford, 1990, S. 46). Aus diesem Grund wurden den Lehramtskandidaten/-innen eindeutige Hinweise vorgelegt, mit dem Neugelerten umzugehen. Die neugelerten Wörter wurden durch die bekannten Wörter gelernt, indem sie in mehrere Teile gesplittet werden. Die Beispiele sehen wie folgt aus:

- das Pausenbrot = die Pause / +das Brot
- die Überschrift = Über + die Schrift
- die Ostereier = das Ostern + das Ei / die Eier

Kontrastieren: Diese Lernstrategie konzentriert sich darauf, die Sprachelemente wie Laute oder Wortschatz der neuen Fremdsprache mit Sprachelementen der eigenen Sprache zu vergleichen, um die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen festzustellen (vgl. Oxford, 1990, S. 46). Die Verwendung ähnlicher Laute oder Wörter in der Muttersprache oder in einer anderen Fremdsprache wirken sich positiv auf das Erlernen der neuen, fremden Wörter aus. Deswegen wurden die neuen Wörter der Fremdsprache mit der Muttersprache oder der ersten Fremdsprache wie folgt verglichen:

Tabelle 3.14. *Beispiele für Lernstrategie „Kontrastieren“*

Deutsch	Englisch	Türkisch
frei	free	
das Wort	word	
rechts	right	
Falsch	false	
die Seite	side	
Das Büro		Büro
Die Ökonomie		ekonomi
Die Lampe		lamba
Das Museum		müze
Der Techniker		tekniker

Übersetzen: Bei dieser Lernstrategie ist es sehr wichtig, einen Ausdruck der Zielsprache in die Muttersprache oder die Muttersprache in die Zielsprache zu konvertieren. Eine Sprache wird als Grundlage für das Verstehen oder Produzieren

einer anderen Sprache verwendet (vgl. Oxford, 1990, S.46). Diese Strategie macht es einfach, die Bedeutung neuer unbekannter Wörter zu erraten, indem muttersprachliche Strukturen verwendet werden. Da die Lehramtskandidaten/-innen ihre muttersprachlichen Strukturen direkt in die Fremdsprache oder Zielsprache übertragen, machen sie manchmal Übersetzungsfehler oder Interferenzfehler. Um das Interesse und Bewusstsein der Lehramtskandidaten/-innen zu wecken, wurden diese Fehler in den Lehrveranstaltungen korrigiert und auch in der Untersuchung als Beispiele dargestellt. Einige Beispiele, die die Lehramtskandidaten/-innen in den Lehrveranstaltungen gemacht haben, sehen wie folgt aus:

Tabelle 3.15. *Beispiele für Lernstrategie „Übersetzen“*

Türkisch	Übersetzung	Deutsch
Korku tüneli	Angsttunnel	Geisterbahn
Kayınvalide	die Mutter von Ehemann	Schwiegermutter
Uğur böceği	Glückskäfer	Marienkäfer
Kafa taşı	Kopfschädel	Schädel
Göğüs kafesi	Brustkäfig	Brustkorb
Karınca yuvası	Ameisehorst	Ameisenhaufen
Anne karnı	Mutterbauch	Mutterleib
Su aygırı	Wasserpferd	Nilpferd
Fok balığı	Robbafisch	Seehund
Armut dibine düşer	Die Birne fällt unter dem Stamm	Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm
Samanlıkta iğne aramak	Nadel suchen im Heuboden	Nadel im Heuhaufen

Übertragen: Die wichtigste Besonderheit dieser Lernstrategie ist es, das Wissen über die Wörter, Konzepte oder Strukturen von einer Sprache auf die andere direkt anzuwenden, um die Ausdrücke in der neuen Sprache besser zu verstehen (vgl. Oxford, 1990, S.47). Vorkenntnisse oder vorherige Strukturen beim Erlernen einer neuen Sprache gelten als die Helfer des Lernprozesses. Wie schon oben bei der Strategie ‚Übersetzen‘ erläutert, führen manchmal bekannte Sprachstrukturen bei der

Übertragung von zwei Sprachen die Lehramtskandidaten/-innen zu Übersetzungs- oder Interferenzfehler. Diese Fehler wurden in den Lehrveranstaltungen korrigiert und auch in der Untersuchung als Beispiele dargestellt, um das Interesse und Bewusstsein der Lehramtskandidaten/-innen zu wecken. Die Lehramtskandidaten/-innen übertrugen manche fremdsprachlichen Strukturen oder fremde Wörter direkt auf die Muttersprache. Einige Beispiele sehen wie folgt aus:

Tabelle 3.16. *Beispiele für Lernstrategie „Übertragen“*

Deutsch	Übertragung	Türkisch
Studentenfutter	Öğrenci yemi	Karışık çerez
Wasserhahn	Su horozu	musluk
Ohrwurm	Kulak kurdu	Dile dolanan şarkı
Ich muss mal auf den Topf	Tencerenin üstünde	Tuvalete gitmek istemek

Notizen machen: In dieser Lernstrategie ist es von großer Bedeutung, die Grundkonzepte, Hauptmerkmale oder bestimmten Punkte aufzuschreiben. Beim Erlernen neuer unbekannter Wörter Notizen zu machen, erleichtert das Lernen. Besonders spielt es beim dauerhaften Lernprozess eine bedeutsame Rolle, die Wörter nach bestimmten Merkmalen in Klassen zu gruppieren oder T-Diagramme zu verwenden (vgl. Oxford, 1990, S.47). Bei dieser Strategie werden Nomen, die dieses Wort assoziieren, auf der einen Seite und die Verben auf der anderen Seite aufgeschrieben, so dass viele Wörter statt eines Wortes gelernt werden. Ein Beispiel dafür wurde wie untenstehend dargestellt:

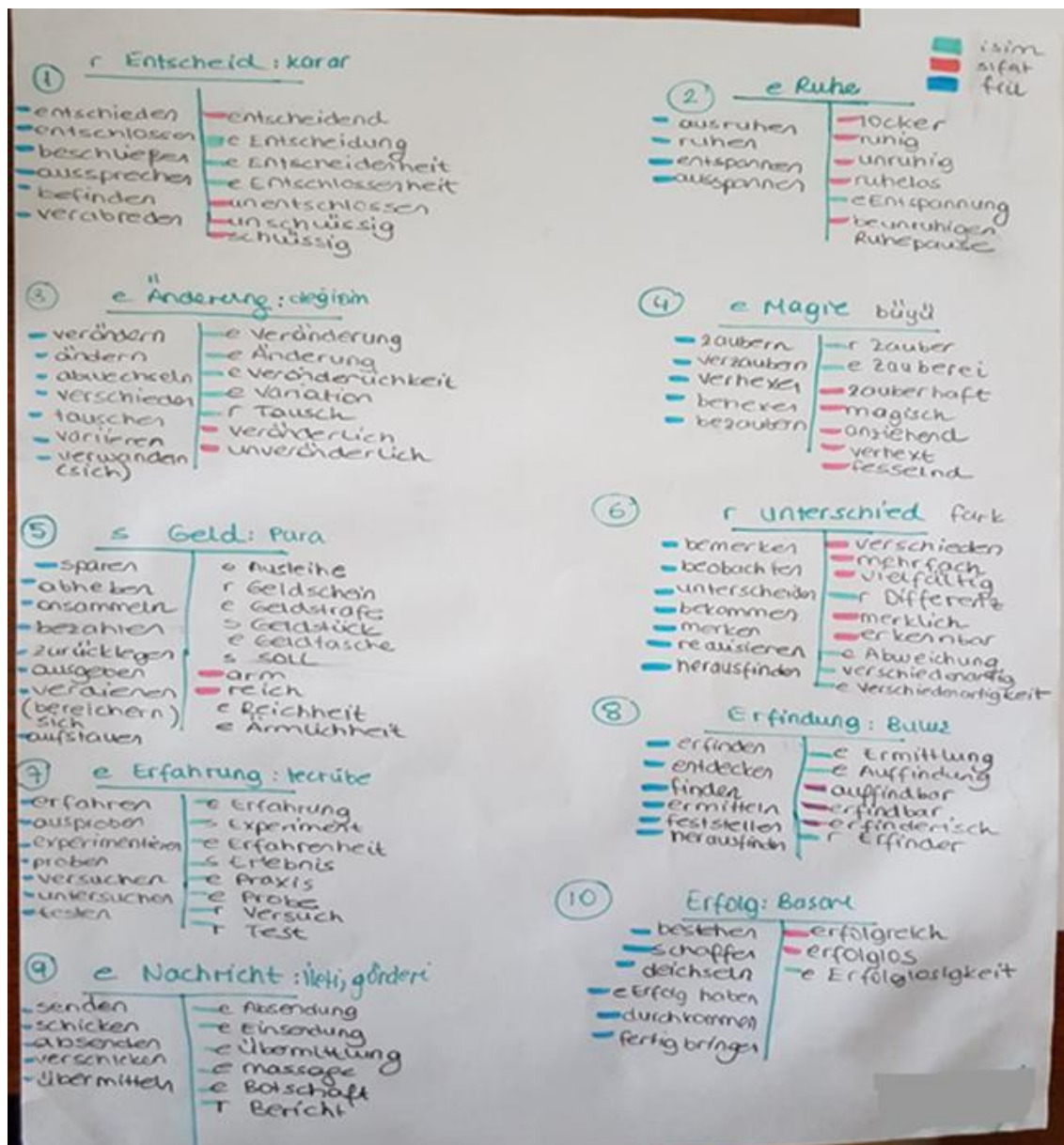


Abbildung 3.11. Beispiele für Lernstrategie „Notizen machen“

Zusammenfassen: Diese Lernstrategie bietet die Möglichkeit, einen Text zusammenzufassen oder ein langes Abstrakt zu erstellen (vgl. Oxford, 1990, S.47). In diesem Prozess können die Lernenden über den Text nochmal denken, unbekannte Wörter bemerken und diese Wörter in Verbindungen wiederholen. Dabei wurde den Lernenden angeboten, in den vorherigen Lehrveranstaltungen gelesenen Text, als Hausaufgabe zusammenzufassen. Als ein Beispiel dient folgende Zusammenfassung, die von einer Lehramtskandidatin verfasst wurde:

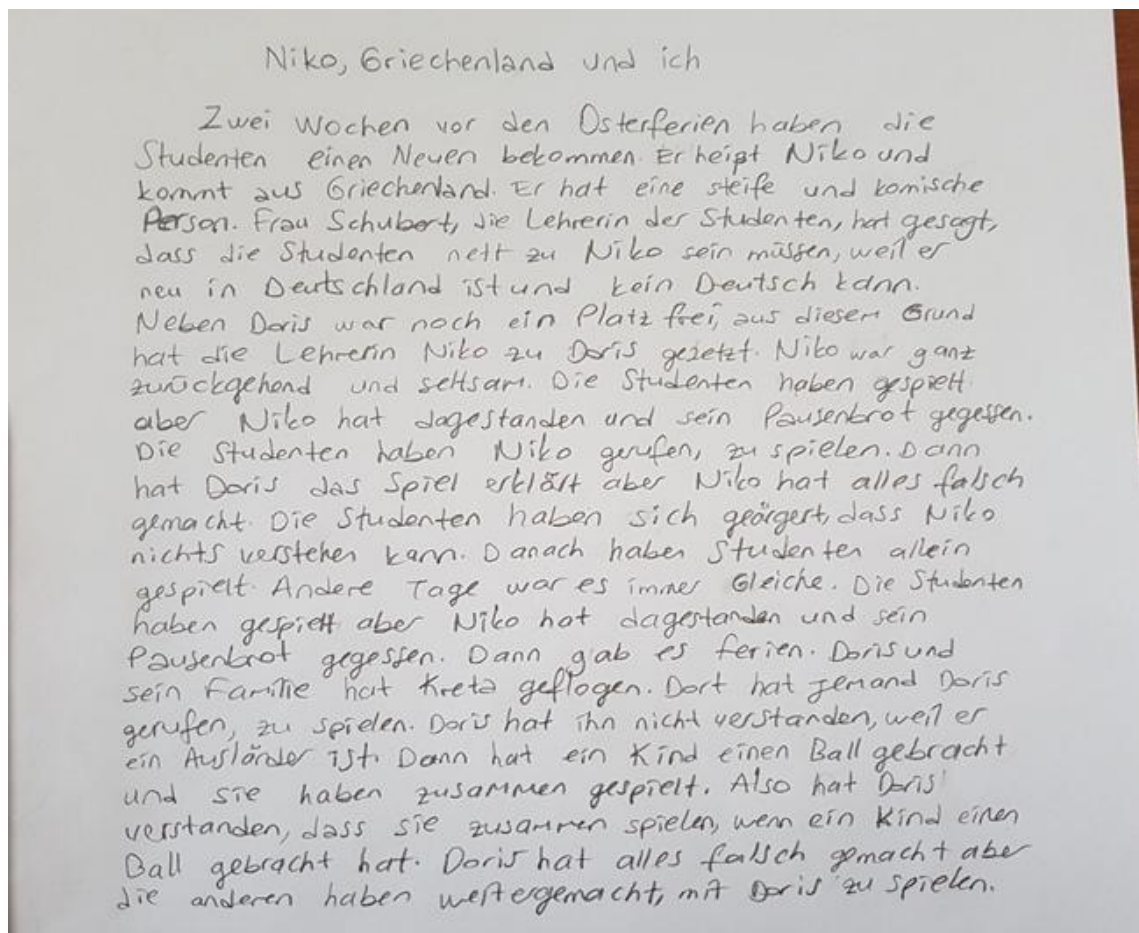


Abbildung 3.12. Beispiele für Lernstrategie „Zusammenfassen“

Hervorheben: Eine andere Lernstrategie unbekannte Wörter zu erlernen, ist die verschiedenen Hervorhebungstechniken wie Unterstreichen, Markieren oder Farbcodieren zu verwendet, um sich auf wichtige Informationen in einem Text zu konzentrieren (vgl. Oxford, 1990, S.47). Die verschiedenen Hervorhebungstechniken unterstützen das effektive Lernen und bereiten den Lernenden auf den Erfolg, so dass viele Vorteile beim Lernprozess angeboten werden. Bei dieser Strategie wurden die Lehramtskandidaten/-innen gebeten, den Text zu lesen und die unbekannten Wörter zu unterstreichen. Einige Beispiele werden im Folgenden präsentiert „(Der Text wurde aus Tamburin 3, Arbeitsbuch genommen)“:

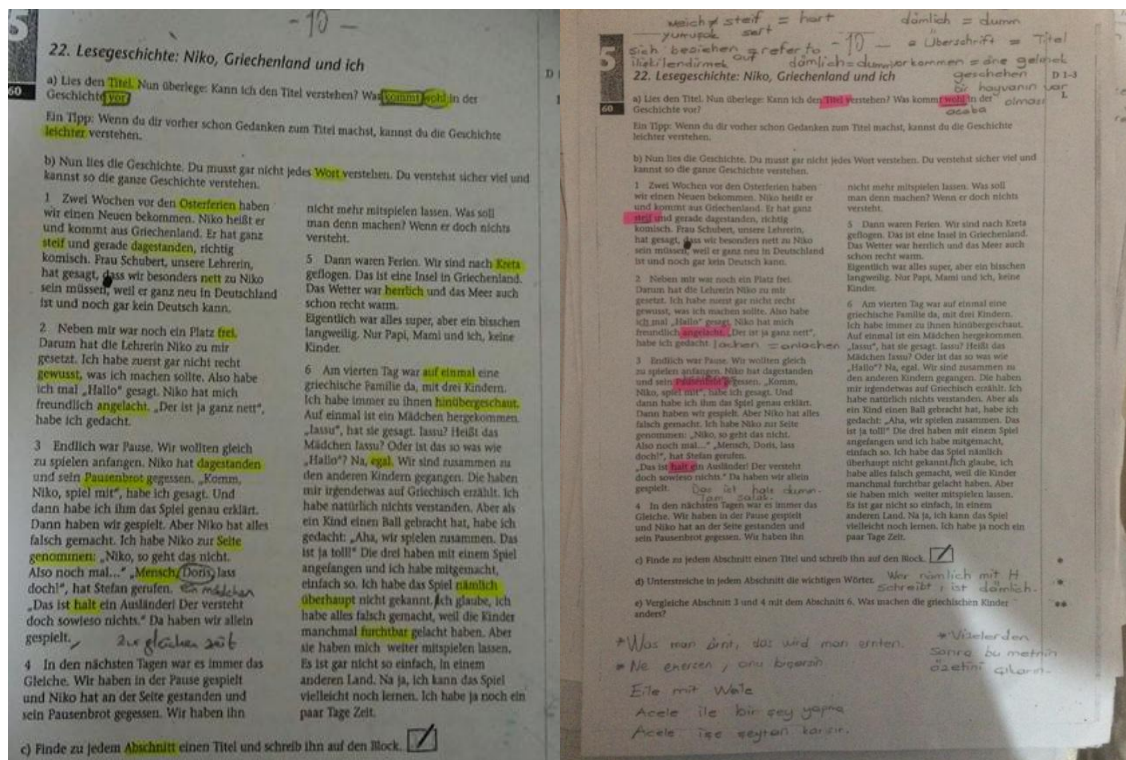


Abbildung 3.13. Beispiele für Lernstrategie „Hervorheben“

Implementierungsprozesse der sechsten Woche der Untersuchung wurden in der Tabelle 3.17. dargestellt:

Tabelle 3. 17. Implementierungsprozesse der sechsten Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Mein Glück in der neuen Heimat	Thema: Mein Glück in der neuen Heimat
Verfahren: Kompensationsstrategien I	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
A. intelligente Abschätzen - linguistische Hinweise verwenden - andere Hinweise verwenden B. Überwindung der Einschränkungen beim Sprechen und Schreiben - Muttersprache benutzen - Hilfe suchen - Mimik oder Gestik benutzen	- Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären. - Sätze bilden - Fragen stellen - Frontalunterricht

Linguistische Hinweise verwenden: In dieser Lernstrategie werden die sprachbasierten Hinweise verwendet, um die Bedeutung eines Wortes zu erraten,

welches in der Zielsprache gehört oder gelesen wird. Durch diese sprachbasierten Hinweise werden die unbekannten Wörter in der Zielsprache ohne Vorkenntnisse des Wortschatzes und der Grammatik einfacher eingeschätzt (vgl. Oxford, 1990, S.49). In dieser Strategie wurde den Lehramtskandidaten/-innen einige Vorsilben als sprachbasierte Hinweise vorgestellt. Sie haben andere Verben mit den gleichen Vorsilben entdeckt. Die Beispiele, die in der Lehrveranstaltung erarbeitet wurden, sind wie folgt aufgeführt:

- ver: etwas falsch machen z.B.: verbiegen
- ver: sich vertun: z. B. erzählen
- ver: verschwinden: z. B. verfaulen

Tabelle 3.18. Beispiele für Lernstrategie „linguistische Hinweise verwenden“

Vorsilbe ‚ver‘		
etwas falsch machen	sich vertun	verschwinden
verlegen	verhören	verstreichen
verdrehen	verlesen	verglühen
verführen	verrechnen	verfallen
vergießen	verschlafen	verrosten
versäumen	verschlucken	verschimmeln
verstimmen	versehen	vergehen

Andere Hinweise verwenden: Nicht nur die sprachbasierten Hinweise, sondern auch die anderen nichtsprachlichen Hinweise werden verwendet, um die Bedeutung eines Wortes in der Zielsprache beim Hören oder Lesen einzuschätzen. Mithilfe der Hinweise können die unbekannten Wörter in der Zielsprache ohne die sprachlichen Elemente und Vorkenntnisse vom Wortschatz und der Grammatik einfacher durch die verschiedenen Quellen erraten werden (vgl. Oxford, 1990, S.49). In dieser Lernstrategie empfiehlt Oxford die Textstruktur als nicht-sprachlichen Hinweis. Aus diesem Grund wurden nur einige Sätze des Textanfangs in der Lehrveranstaltung vorgelesen und die Lehramtskandidaten/-innen sollten den Text „Mein Glück in der neuen Heimat“ aus ihrer Perspektive weiterschreiben. Diese Strategie weckt die Neugier und unterstützt die Vorstellungskraft der Lehramtskandidaten/-innen. Ein Beispiel einer Lehramtskandidatin wurde wie folgt dargestellt:

Der Text: Mein Glück in der neuen Heimat

„Kann ich es wirklich riskieren? Die Wohnung aufgeben, den Freundeskreis verlassen und in einem anderen Land komplett von vorne anfangen? Ich habe es gewagt: Ich bin vor einigen Jahren aus beruflichen Gründen relativ spontan nach Neuseeland gezogen. Fernweh hatte ich eigentlich nie und ich bin auch kein besonders abenteuerlicher Typ. Doch dann passierte Folgendes: Ich verlor plötzlich meinen Job. Nach endlos vielen erfolglosen Bewerbungen war ich frustriert. Dann fragte mich ein Freund, ob ich mir nicht vorstellen könnte, ins Ausland zu gehen. Tja, und jetzt lebe ich schon seit einer ganzen Weile ziemlich zufrieden in Wellington und arbeite als Krankenschwester. Doch vorher gab es einiges zu erledigen: Zeugnisse übersetzen lassen, Bewerbungen auf Englisch schreiben und meine Wohnung auflösen. Glücklicherweise habe ich schon nach kurzer Zeit eine Stelle gefunden und dann ging alles ganz schnell. Als ich meinem Nachmieter dann die Schlüssel übergeben hatte und im Januar 2006 ziemlich nervös im Flugzeug saß, fragte ich mich natürlich, ob das die richtige Entscheidung war...(Der Text wurde aus Aspekten Mittelstufe Deutsch genommen)“.

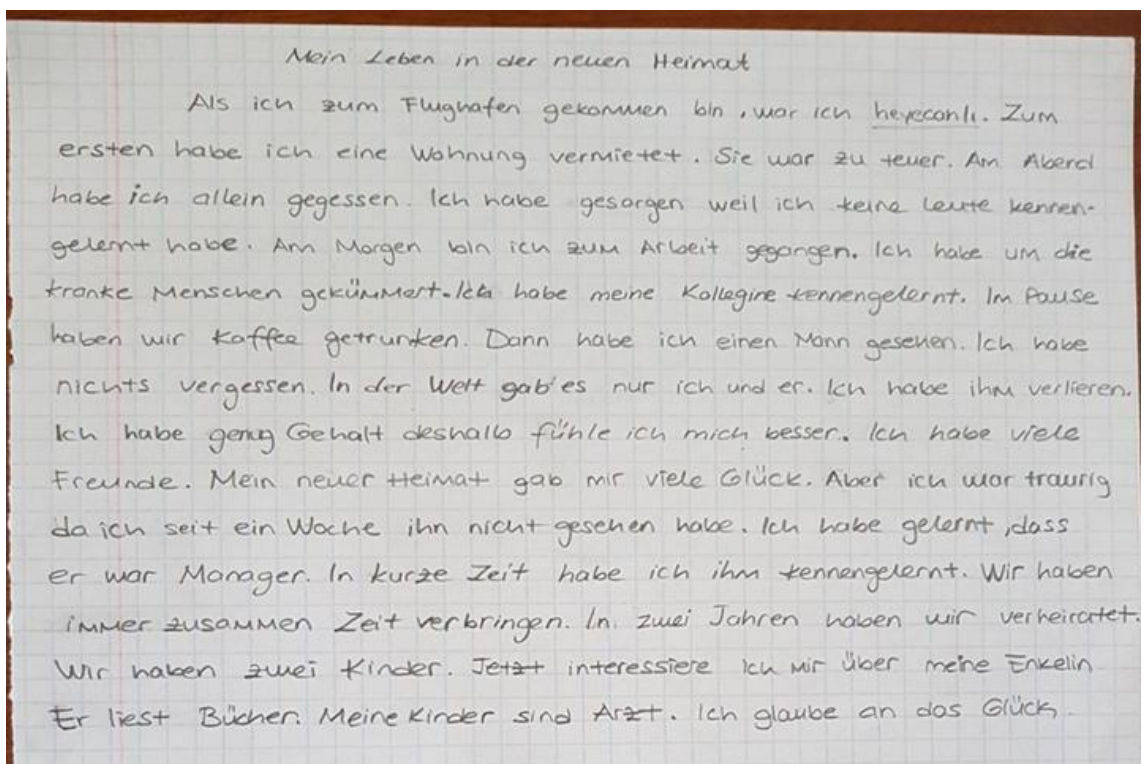


Abbildung 3.14. Beispiele für Lernstrategie „andere Hinweise verwenden“

Muttersprache benutzen: In dieser Lernstrategie wird die Muttersprache für die Erklärung eines Ausdrucks verwendet, ohne den Ausdruck zu übersetzen. In dieser Strategie ist es möglich, Wortendungen der neuen fremden Sprache den Wörtern der Muttersprache oder der ersten Fremdsprache hinzuzufügen (vgl. Oxford, 1990, S. 50). Die Muttersprache, erste Fremdsprache oder internationale Wörter bieten den Lernenden eine Möglichkeit, in der Fremdsprache zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verstehen. In den folgenden Beispielen wurden die muttersprachlichen oder englischen Wörter gezeigt, die die Lehramtskandidaten/-innen in den Lehrveranstaltungen beim Kommunikationsprozess benutzt haben.

Tabelle 3.19. *Beispiele für Lernstrategie „Muttersprache benutzen“*

Er ist heute sehr hardworking .	Er ist heute sehr fleißig.
Heute habe ich birthday .	Heute habe ich Geburtstag.
Gestern haben mein friend und ich viel gearbeitet.	Gestern haben mein Freund und ich viel gearbeitet.
Er hat seinen train verpasst.	Er hat seinen Zug verpasst.

Hilfe suchen: Diese Lernstrategie hält Hilfe für wichtig. Die Lehramtskandidaten/-innen bitten um Hilfe, um fehlenden Ausdruck in der Zielsprache zur Verfügung gestellt zu bekommen (vgl. Oxford, 1990, S. 50). In dieser Strategie wurde den Lehramtskandidaten/-innen vorgeschlagen, von ihren Klassenkameraden/innen Hilfe zu suchen.

Mimik oder Gestik benutzen: Eine andere Lernstrategie der Kompensationsstrategien ist die Verwendung von körperlicher oder physischer Bewegung um die Bedeutung neuer Wörter zu erklären oder anzuzeigen (vgl. Oxford, 1990, S. 50). Aus diesem Grund wird die Bedeutung der Wörter wie: frustriert, oder bereuen durch Mimik oder Gestik angezeigt.

Tabelle 3. 20. *Implementierungsprozesse der siebten Woche*

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Zwischenprüfung	Zwischenprüfung

In der siebten Woche des Implementierungsprozesses wurden Zwischenprüfungen abgehalten. Daher fand keine Lehrveranstaltung statt. Des Weiteren sind Implementierungsprozesse der achten Woche wie folgt:

Tabelle 3.21. *Implementierungsprozesse der achten Woche*

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Ein deutsches Nein heißt Nein	Thema: Ein deutsches Nein heißt Nein
Verfahren: Kompensationsstrategien II	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
B. Überwindung der Einschränkungen beim Sprechen und Schreiben (Weiter) • Kommunikation vermeiden • Themen auswählen • Mitteilungen anpassen oder annähern • Wortprägungen • Synonyme schreiben	• Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären. • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht

Kommunikation vermeiden: Diese Lernstrategie dient dazu, Kommunikation ganz oder teilweise zu vermeiden, wenn Schwierigkeiten zu erwarten sind. Diese Strategie kann die Kommunikation im Allgemeinen beinhalten, wobei bestimmte Themen oder Ausdrücke vermieden werden, beziehungsweise die Kommunikation während der Äußerung abgebrochen wird (vgl. Oxford, 1990, S. 50). In dem Implementierungsprozess wurde diese Strategie nicht verwendet und beigebracht.

Themen auswählen: Die bestimmten und interessanten Gesprächsthemen bzw. die Themenauswahl spielen in dieser Strategie eine große Rolle, um die Kommunikation auf die eigenen Interessen auszurichten und sicherzustellen. Als ein wichtiger Bestandteil des Lernprozesses sollen die Themen ausgewählt werden, in denen die Lernenden über genügend Vokabular und Grammatik verfügen, um sich zu unterhalten (vgl. Oxford, 1990, S. 50). Aus diesem Grund wurden die Lesetexte ausgewählt, die für diese Strategie in Betracht gezogen wurden. In der achten Woche wurde das Thema Unterschiede zwischen Ländern und Völkern gewählt, um das Interesse der Lehramtskandidaten/-innen zu wecken. Die Frage, „welche Unterschiede es zwischen Kulturen gibt, wurde“ am Anfang des Unterrichts gestellt, damit die Lehramtskandidaten/-innen ihre Gedanken äußern und Meinungen austauschen können.

Später, weil sie sich für dieses Thema interessieren, können sie den Text „Ein deutsches Nein heißt Nein“ besser verstehen.

Mitteilungen anpassen oder annähern: Die Lernenden passen in dieser Lernstrategie die Mitteilungen an, indem sie einige Informationen weglassen, Ideen einfacher oder weniger präzise machen oder etwas anderes sagen, das fast dasselbe bedeutet (vgl. Oxford, 1990, S. 50). In dieser Strategie wurden in dem Implementierungsprozess drei Wörter, die ähnliche Laute haben, dargestellt, um die Tippfehler zu vermeiden und Lehramtskandidaten/-innen darauf aufmerksam zu machen. Die Wörter, die im Unterricht eingeführt wurden, sind folgende:

Tabelle 3.22. Beispiele für Lernstrategie „Mitteilungen anpassen oder annähern“

Verb	Präteritum	Perfekt	Beispiel	Türkisch
bitten	bat	hat gebeten	Wir haben um Hilfe gebeten.	rica etmek
beten	betete	hat gebetet	Wir werden für dich beten.	dua etmek
bieten	bot	hat geboten	Das Haus bietet viel Komfort.	sunmak

Wortprägungen: Oxford empfiehlt den Lernenden in dieser Lernstrategie neue Wörter durch Wortschatzhefte oder –karten zu prägen, damit sie die gewünschte Idee besser kommunizieren können (vgl. Oxford, 1990, S. 50). Aus diesem Grund wurde den Lehramtskandidaten/-innen beim Implementierungsprozess vorgeschlagen, die neuen fremden Wörter durch Wortschatzheft oder –karten zu trainieren.

Synonyme schreiben: Eine andere Kompensationsstrategie ist die Vermittlung der Bedeutung durch Beschreibung des Konzeptes oder der Verwendung von Synonymen (vgl. Oxford, 1990, S. 51). In den folgenden Beispielen wurden die Wörter dargestellt, um den Lehramtskandidaten/-innen die Bedeutung der Wörter mit Hilfe der Synonyme oder Beschreibung des Konzeptes in den Lehrveranstaltungen zu erklären.

Tabelle 3.23. Beispiele für Lernstrategie „Synonyme schreiben“

aufgeben	aufhören
komplett	völlig
von vorn	von Neuem
wagen	den Mut haben
auflösen	kündigen

Tabelle 3.23. (Weiter) *Beispiele für Lernstrategie „Synonyme schreiben“*

unbekannt	ungewöhnlich
selbstverständlich	natürlich
geschehen	passieren

Des Weiteren wurden in der Tabelle 3.24. Implementierungsprozesse der neunten Woche präsentiert:

Tabelle 3.24. *Implementierungsprozesse der neunten Woche*

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Ein spannender Besuch	Thema: Ein spannender Besuch
Verfahren: Metakognitive Strategien I	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
A. Zentrieren das Lernen • Überblick und Verbindung von Bekanntem mit Neuem • Aufpassen • Verzögerung der Sprachproduktion, um sich auf das Hören zu konzentrieren	• Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären. • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht
B. Organisieren und Selbstlernen planen • Informationen zum Sprachenlernen finden • Organisieren	

Überblick und Verbindung von Bekanntem mit Neuem: Diese Lernstrategie beinhaltet den Überblick auf den grundlegenden Prinzipien für bekannte Fremdsprachenaktivitäten und diese Aktivitäten mit dem, was die Lernenden bereits wissen, zu verbinden (vgl. Oxford, 1990 S. 152). Aus diesem Grund wurden in dieser Strategie bekannte Wörter benutzt, um unbekannte Wörter zu definieren. Einige Beispiele, die in der Lehrveranstaltung verwendet wurden, sind wie folgt:

Tabelle 3.25. *Beispiele für Lernstrategie „Überblick und Verbindung von Bekanntem mit Neuem“*

Die Dachkammer	das Dach+	die Kammer
Das Namenschild	der Name+	das Schild
vorbeigehen	vorbei+	gehen

Aufpassen: In dieser Lernstrategie ist es notwendig, im Voraus auf die Sprachlernaufgabe zu achten und sich überhaupt nicht ablenken zu lassen (vgl. Oxford, 1990, S. 154). Als Beispiel zu dieser Strategie wurde von den Lehramtskandidaten/-innen gefordert, beim Lesen auf die Verben mit Präpositionen des Textes zu achten. Die Verben mit Präpositionen, die die Lehramtskandidaten/-innen im Text gefunden haben, sind wie folgt:

Tabelle 3.26. *Beispiele für Lernstrategie „Aufpassen“*

reagieren	auf
sich freuen	über
sich freuen	auf
achten	auf

Verzögerung der Sprachproduktion, um sich auf das Hören zu konzentrieren: Diese Lernstrategie, die eine der Metakognitive ist, bezieht sich auf Hör- und Sprechfertigkeiten. Die Lernenden nutzen diese Strategie automatisch, indem sie die Sprechfertigkeit in der Zielsprache möglichst lange Zeit verschieben (vgl. Oxford, 1990, S. 155). Um die Hörfertigkeit der Lehramtskandidaten/-innen zu erweitern, wurde der Text ‚Ein spannender Besuch‘ am Anfang des Unterrichts ohne Vorlesen des Textes gehört und die folgenden Fragen zum Text gestellt, um die Lehramtskandidaten/-innen zum Sprechen zu ermutigen:

- Welche Art von Menschen mögt ihr?
- Welche Art von Menschen mögt ihr nicht?
- Welche Rolle spielt das Aussehen?
- Welche Rolle spielt der erste Eindruck?
- Wo wohnt der alte Mann?
- Warum mögen die Menschen ihn nicht?

Informationen zum Sprachenlernen finden: Diese Metakognition dient dazu aufzudecken, worum es beim Sprachenlernen geht. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, den Lernenden zu helfen, indem man mit ihnen über ihre Sprachlernprobleme spricht (vgl. Oxford, 1990, S. 156). Mit diesem Ziel wurden die

Probleme der Lehramtskandidaten/-innen beim Hören des Textes ‚Ein spannender Besuch‘ befragt und dann die Barriere zum Sprechen diskutiert.

Organisieren: Als eine andere metakognitive Lernstrategie umfasst das Organisieren viele verschiedene Vorteile. Diese sind in einer bestmöglichen physischen Umgebung zu erzielen, in dem etwas gut geplant oder ein Notizbuch zum Sprachenlernen erstellt wird (vgl. Oxford, 1990, S. 156). In dieser Strategie wurde den Lehramtskandidaten/-innen vorgeschlagen, neue gelernte Wörter ins Wortschatzheft zu schreiben.

Tabelle 3.27. Implementierungsprozesse der zehnten Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Versteckspiele	Thema: Versteckspiele
Verfahren: Metakognitive Strategien II	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
B. Organisieren und Selbstlernen planen (Weiter) • Ziele setzen • Identifizieren des Zweckes einer Aufgabe der Sprache • Planung für Aufgabe der Sprache • Suche nach Übungsmöglichkeiten Bewertung des Selbstlernens • Selbstüberwachung • Selbstbewertung	• Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht

Ziele setzen: Ziele und Vorgaben spielen beim Fremdsprachenlernprozess eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund erleichtert es das Lernen, wenn Lernziele bestimmt werden (vgl. Oxford, 1990, S. 157). Deswegen wurden die Lernenden darauf aufmerksam gemacht, sich Lernziele zu setzen. Anschließend wurde darüber diskutiert, wie diese Ziele erreicht werden können.

Identifizieren des Zweckes einer Aufgabe der Sprache: Diese metakognitive Lernstrategie hat das Ziel, die Sprachaufgabe, die für alle Sprachkenntnisse nützlich ist, festzulegen und dafür geeignete Handlungen vorzuschlagen (vgl. Oxford, 1990, S. 158). In dieser Strategie war das Thema ‚Kinderspiele und Märchen‘. Um das Interesse der

Lehramtskandidaten/-innen zu wecken und ihre Zwecke zu identifizieren, wurden folgende Fragen gestellt:

- Welche Spiele habt ihr als Kind sehr gerne gespielt?
- Welche Spiele mag das Kind in euch noch?
- Was sind die beliebtesten Märchen?
- Welche Märchen kennt ihr?
- Welches deutsche Märchen kennt ihr?

Planung für Aufgabe der Sprache: Diese Lernstrategie beinhaltet nicht nur die allgemeine Eigenschaft der Aufgabe der Sprache, sondern auch die spezifische Anforderung, die Aufgabe der Sprache zu identifizieren (vgl. Oxford, 1990, S. 158). In dieser Strategie sollten die Lehramtskandidaten/-innen eine Woche lang als Hausaufgabe einen deutschen Artikel lesen. Sie sollten ein bestimmtes Thema, wie Sport, Magazin, Politik, Erziehung, Ernährung oder etwas anderes auswählen und jeden Tag über dieses Thema einen Zeitungsartikel lesen. Sie sollen auch die unbekannten Wörter jeden Tag auflisten und lernen. Eine Hausaufgabe eines Lehramtskandidaten/-innen für diese Strategie ist wie folgt:

anderen Unterrichtseinheiten immer die Möglichkeit gegeben, ihre Fehler zu bemerken und zu korrigieren.

Selbstbewertung: Diese Lernstrategie beinhaltet die Selbsteinschätzung des allgemeinen Sprachfortschritts der Lernenden oder des Fortschritts in einer der vier Fertigkeiten (vgl. Oxford, 1990, S. 162). Die Lehramtskandidaten/-innen wurden für die Hausaufgabe ‚eine Woche lang einen deutschen Artikel lesen‘ darum gebeten, die folgenden Fragen zu beantworten, um auf ihre Lernziele aufmerksam zu machen, ihre Fortschritte zu bemerken und darüber hinaus die eigene Bewertung sicherzustellen. Eine Hausaufgabe eines Lehramtskandidaten/-innen wurde wie folgt dargestellt:

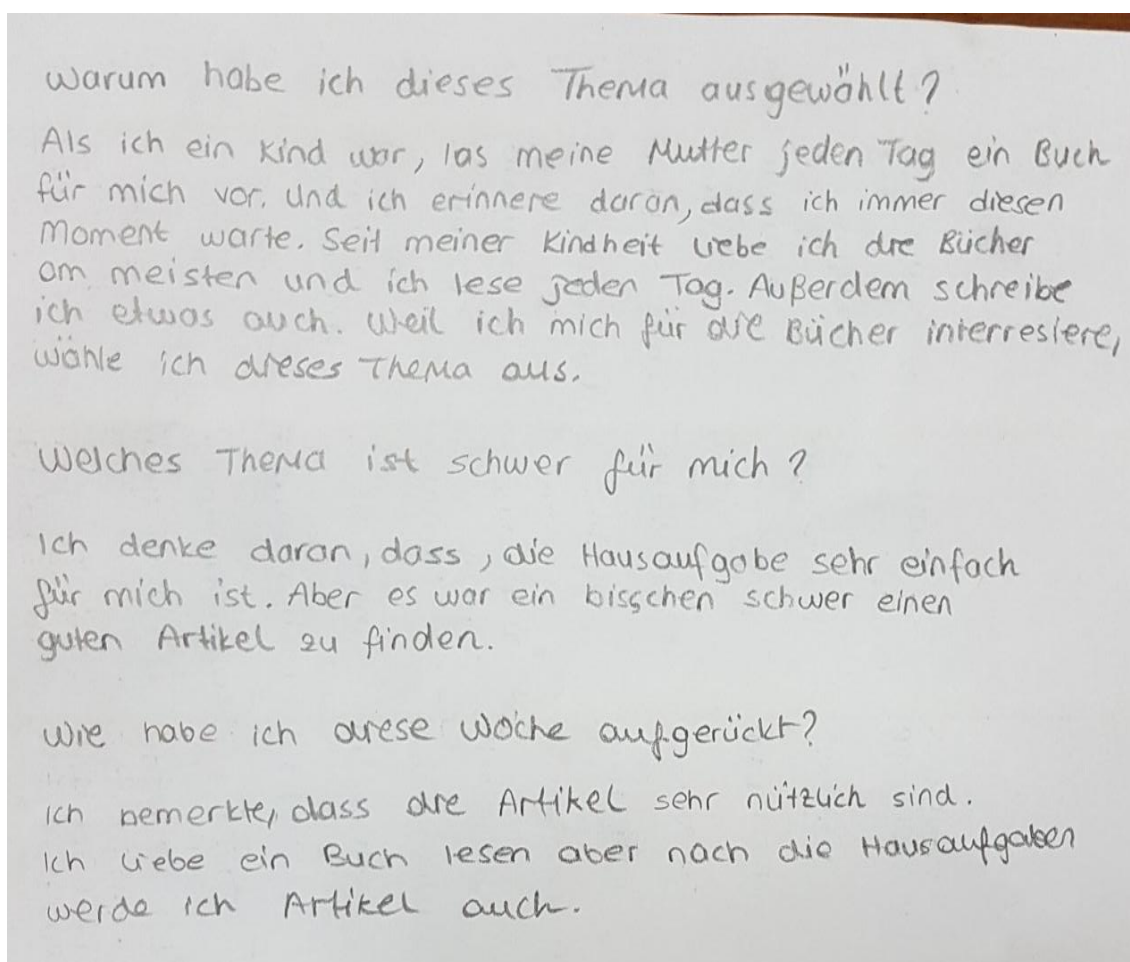


Abbildung 3.16. Beispiele für Lernstrategie „Selbstbewertung“

Implementierungsprozesse der elften Woche werden in der Tabelle 3.28. wie folgt dargelegt:

Tabelle 3.28. Implementierungsprozesse der elften Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Als Krankenpfleger im Krankenhaus	Thema: Als Krankenpfleger im Krankenhaus
Verfahren: Affektive Strategien I	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
Angst senken • mit fortschreitender Entspannung, tiefer Atmung oder Meditation Angst senken • Nutzung von Musik • Nutzung von Lachen sich selbst ermutigen • mit den positiven Aussagen • mit Bedacht Risiken eingehen • sich belohnen	• Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht

Mit fortschreitender Entspannung, tiefer Atmung oder Meditation Angst senken: In dieser Lernstrategie ist es von großer Bedeutung, sich progressiv zu entspannen. Daher werden alle wichtigen Muskelgruppen nacheinander angespannt und entspannt (vgl. Oxford, 1990, S. 164). Aus diesem Grund wurden am Anfang des Unterrichts manche Schritte durchgeführt, während des Unterrichts wurde klassische Musik gespielt. Die folgenden Anweisungen wurden den Lehramtskandidaten/-innen zur Entspannung gegeben:

- Heute haben wir eine sehr interessante Strategie. Jetzt entfernen Sie alles. Alles ist zu. Kein Handy, kein Bleistift, kein Buch usw.
- Wir atmen tief durch. Noch mal, weiter, noch einmal.
- Wir schließen unsere Augen.

Nutzung von Musik: Oxford betont in dieser Strategie, dass man 5 bis 10 Minuten Musik hören, die Lernenden beruhigen und sie in eine bessere Lernstimmung versetzen kann (vgl. Oxford, 1990, S. 164). Bezüglich dieser Strategie wurde klassische Musik angehört und folgende Anweisungen wurden erteilt:

- Jetzt hören wir Musik zu. Unsere Augen sind noch geschlossen (etwa 5– 6 Minuten).

Nutzung von Lachen: Oxford ist der Meinung, dass Lernenden von Fremdsprachen von den Kräften des Lachens, die die Angst mindern kann, gut profitieren können (vgl. Oxford, 1990, S. 164). Aus diesem Grund wurden weitere Anweisungen aufgeführt:

- Wir öffnen unsere Augen, dann lachen wir.
- Wir lachen allen. Wir schauen uns um und lachen.

Mit den positiven Aussagen: Nach Oxford sollen Lehrkräfte ihren Lernenden die positiven Aussagen zeigen, damit sich die Lernenden selbst zum Lernen ermutigen können. Als Beispiel stellt Oxford untenstehende Aussagen vor (vgl. Oxford, 1990, S. 165). Des Weiteren wurde den Lehramtskandidaten/-innen folgende Aussagen schriftlich mitgeteilt, die sie lesen können. Die Lehramtskandidaten/-innen wurden darum gebeten, die Aussagen zweimal zu lesen.

- Ich verstehe jetzt besser, was mir gesagt wird.
- Ich bin ein guter Leser.
- Mir macht es Spaß, die deutsche Sprache zu verstehen.
- Ich kann die allgemeine Bedeutung verstehen, ohne jedes Wort zu kennen.
- Ich lese schneller als vor einem Monat.
- Die Leute verstehen mich jetzt besser.
- Ich habe heute eine sehr erfolgreiche Kommunikation.
- Ich kann meine Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeiten entwickeln.
- Ich lese gerne in der deutschen Sprache.
- Ich bin mir sicher, dass ich große Fortschritte mache.
- Es ist in Ordnung, wenn ich Fehler mache.
- Jeder macht Fehler, ich lerne aus meinen Fehlern (vgl. Oxford, 1990, S. 165).

Mit Bedacht Risiken eingehen: Eine andere affektive Lernstrategie ist es, mit Bedacht Risiken einzugehen und sich selbst zu ermutigen. Diese Strategie beinhaltet eine bewusste Entscheidung, angemessene Risiken einzugehen. Es wird in dieser Strategie auch betont, Risiken einzugehen unabhängig von der Möglichkeit, Fehler zu machen oder auf Schwierigkeiten zu stoßen (vgl. Oxford, 1990, S. 166). Betrachtet man diese Aussage im Implementierungsprozess, wurden die positiven Anweisungen ,Es ist

in Ordnung, wenn ich Fehler mache‘ und ‚jeder macht Fehler, ich lerne aus meinen Fehlern‘ noch mal wiederholt und ihre Bedeutung diskutiert.

Sich belohnen: Die Lernenden benötigen nicht nur externe, sondern auch interne Belohnungen beim Fremdsprachenlernen (vgl. Oxford, 1990, S. 166). Daher wurde diskutiert, dass sich eine Selbstbelohnung positiv auf ihr Lernen auswirken würde. Aus diesem Grund wurde den Lehramtskandidaten/-innen vorgeschlagen, sich selbst zu belohnen. Es wurden weitere Anweisungen aufgeführt:

- Wir hören jetzt auf unseren Körper.
- Wir denken darüber nach, wie wir uns jetzt fühlen.
- Wir lachen nochmal. Wir gehen zu einem Freund oder einer Freundin, die wir mögen.
- Wir zeigen ihm oder ihr, dass wir ihn oder sie mögen. Wir können uns umarmen oder küssen oder etwas anderes machen, was wir wollen.
- Dann wurde der Text ‚Als Krankenpfleger im Krankenhaus‘ gelesen und folgende Fragen gestellt:
- Wer arbeitet im Krankenhaus?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen Krankenpfleger in Deutschland und in der Türkei?
- Unterstreichen Sie die Wörter in den Text, die mit der Medizin zusammenhängt.

Die Wörter, die die Lehramtskandidaten/-innen im Text gefunden haben, sind wie unten:

- innere Medizin
- der Blutdruck: hoher X niedriger Blutdruck
- das Fieber: hohes X leichtes Fieber
- die Spitze geben
- der Verband
- gesund wie ein Fisch im Wasser
- gesund wie ein Pferd

In der Tabelle 3.29. wurden Implementierungsprozesse der zwölften Woche der Untersuchung wie folgt präsentiert:

Tabelle 3.29. Implementierungsprozesse der zwölften Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Bleiben Sie gesund!	Thema: Bleiben Sie gesund!
Verfahren: Affektive Strategien II	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
C. emotionale Temperatur nehmen • auf den Körper hören • Checkliste verwenden • ein Tagebuch zum Sprachenlernen schreiben • Gefühle mit anderen diskutieren	• Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht

Auf den Körper hören: Oxford unterstreicht, dass Lernende der Fremdsprachen lernen sollen, auf die körperlichen Empfindungen zu achten. In diesem Sinne ist es empfehlenswert auf den Körper zu hören (vgl. Oxford, 1990, S. 167). Daher wurde den Lehramtskandidaten/-innen die Frage gestellt, wie sie sich letzte Woche bei den Implementierungsprozessen der affektiven Strategien gefühlt haben. Es wurde folgende Anweisung aufgeführt:

- Wir erinnern uns an die letzte Woche. Wir haben tief geatmet, Musik gehört und gelacht.
- Wir haben auf unseren Körper gehört und wir haben unser Freund oder unsere Freundin umarmt oder geküsst.
- Jetzt erinnern Sie sich an letzte Woche.
- Wie haben Sie sich gefühlt?

Mit diesen Fragen könnten die Lehramtskandidaten/-innen auf ihren Körper hören und über die positiven Auswirkungen der affektiven Strategien nachdenken.

Checkliste verwenden: Eine Checkliste zu benutzen hat viele Vorteile. Sie hilft den Lernenden, sich Fragen über ihren eigenen emotionalen Zustand zu stellen. Mit Hilfe dieser Fragen können die Lernenden über ihre Gefühle nachdenken (vgl. Oxford, 1990, S. 167). Dann wurde eine Gefühlsliste der Lehramtskandidaten/-innen an die Tafel geschrieben. Diese Gefühle sind:

- motiviert
- entspannend

- glücklich
- wohl
- langgeweilt
- gut gelaunt
- überwältigt

Ein Tagebuch zum Sprachenlernen schreiben: Tagebücher zum Sprachlernen sind sehr wichtig, um die Einstellungen und Wahrnehmungen der Lernenden zum Sprachlernprozess zu beschreiben (vgl. Oxford, 1990, S. 167f.). In dieser Lernstrategie wurden die Lehramtskandidaten/-innen gebeten, kurz zu beschreiben, wie sie sich letzte Woche fühlten.

Gefühle mit anderen diskutieren: Die Lernenden sollen ihren Lernprozess mit den Kollegen/-innen besprechen. Dadurch können sie ihre Ängste und Sprachbarrieren bewältigen (vgl. Oxford, 1990, S. 168). Aus diesem Grund wurden folgende Anweisungen angelegt:

- Erzählen Sie ihren Kollegen/-innen, wie sie sich letzte Woche fühlten.
- Dann fragen Sie ihre Kollegen/-innen, wie ihr Freund/-in sich letzte Woche fühlten.
- Diskutieren wir jetzt, warum sie sich letzte Woche so fühlten.
- Dann wurde der Text ‚Bleiben Sie gesund!‘ gelesen und folgende Fragen gestellt:
- Was kann man tun um gesund zu bleiben?
- Was kann man tun für ein gesundes, langes Leben?

Die Antworten der Lehramtskandidaten/-innen sind wie unten:

- richtige Ernährung
- ausreichendes Trinken
- regelmäßige Bewegung
- viel Frischluft und Sonnenlicht
- kein Stress
- regelmäßiges Schlafen

Tabelle 3.30 bestätigt Implementierungsprozesse der dreizehnten Woche der Untersuchung wie folgt:

Tabelle 3.30. Implementierungsprozesse der dreizehnten Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Gefühle	Thema: Gefühle
Verfahren: Soziale Strategien I	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
Frage stellen • um Klarstellung oder Überprüfung bitten • um Korrektur bitten mit anderen zusammenarbeiten • mit Gleichaltrigen zusammenarbeiten	• Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären • Sätze bilden • Fragen stellen • Frontalunterricht

Um Klarstellung oder Überprüfung bitten: Beim Hören um Klärung zu bitten, bedeutet, dass kompetentere Sprecher gebeten werden, das Gesprochene zu verlangsamen, zu wiederholen oder zu erklären (vgl. Oxford, 1990, S. 169). In dieser Lernstrategie spielt Zusammenarbeit eine große Rolle. Aus diesem Grund wurden die Lehramtskandidaten/-innen in vier Gruppen aufgeteilt. Sie wurden gebeten, gemeinsam ein Plakat über das Thema ‚Gefühle‘ vorzubereiten. In diesem Implementierungsprozess sollten Lehramtskandidaten/-innen nur Deutsch sprechen und ihre Gedanken mitteilen und diskutieren. Dann sollten die Lehramtskandidaten/-innen die Schlagwörter, die ihnen zum Thema ‚Gefühle‘ einfallen, auf ein Plakat schreiben.

Um Korrektur bitten: Nach Oxford sollten die Lernenden der Fremdsprachen um Korrektur von Fehlern und Schwierigkeiten bitten (vgl. Oxford, 1990, S. 170). In Betracht dieser Aussage wurde am Anfang des Unterrichts den Lehramtskandidaten/-innen angeboten, die Fehler der Gleichaltrigen zu korrigieren oder um Hilfe von den Gleichaltrigen oder der Lehrkraft bitten, wenn sie wollen.

Mit Gleichaltrigen zusammenarbeiten: Eine andere soziale Lernstrategie ist es, mit Gleichaltrigen zusammenzuarbeiten. Oxford ist der Meinung, dass in dieser Strategie die Zusammenarbeit mit den Anderen unerlässlich ist, weil das Sprachlernen in all ihren Aspekten ein sozialer Akt ist (vgl. Oxford, 1990, S. 171). Basierend auf dieser Ansicht wurde diese Gruppenarbeit entwickelt, in der die Lehramtskandidaten/-innen mit Gleichaltrigen interagieren und kommunizieren können. Am Ende des Unterrichts wurden die Plakate an die Wand aufgehängt und jede der vier Gruppen präsentierte ihr Plakat den anderen Gleichaltrigen. Mit dieser Zusammenarbeit konnten die Lehramtskandidaten/-innen die Gelegenheit nutzen, etwas zusammen vorzubereiten.

Gleicherweise hatten sie die Chance ihre Fehler korrigieren zu lassen oder ihre Gedanken zu diskutieren, auszutauschen oder andere Gedanken respektieren zu können. Als Beispiel dient ein Plakat einer Gruppe wie unten dargestellt:

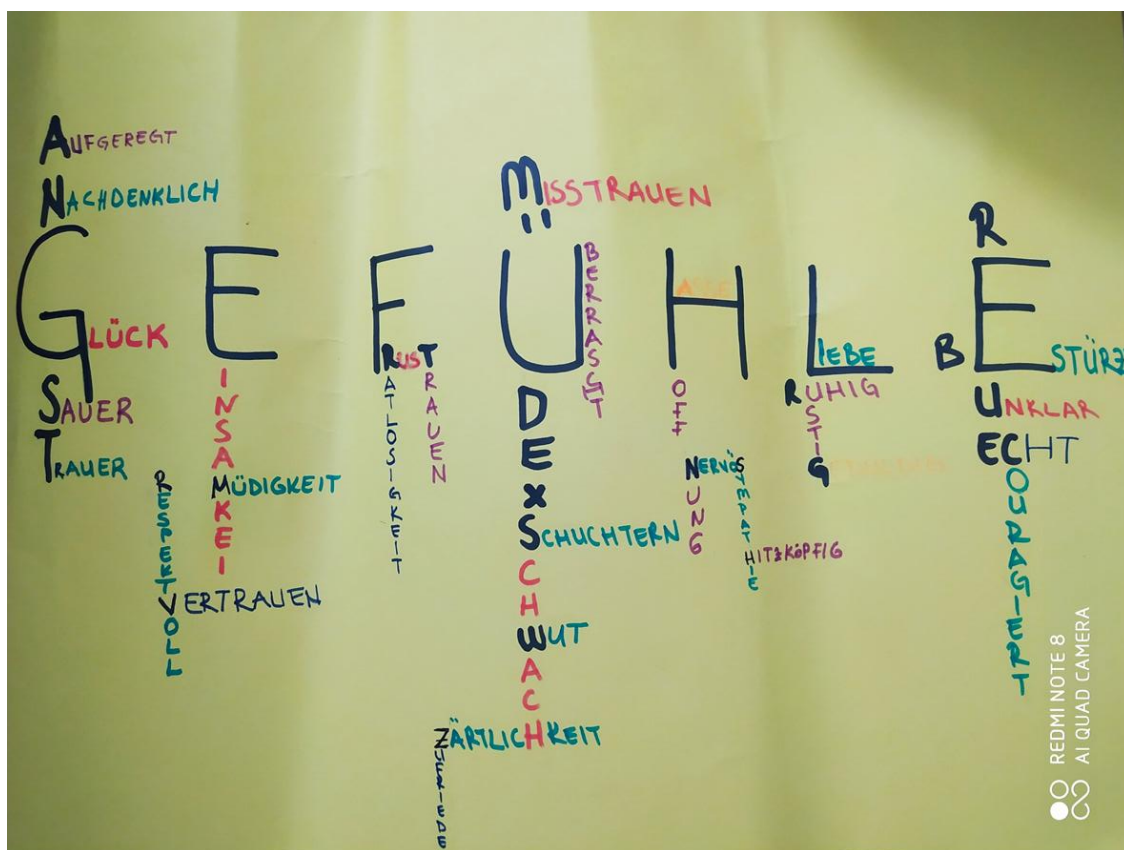


Abbildung 3.17. Beispiele für Lernstrategie „mit Gleichaltrigen zusammenarbeiten“

Tabelle 3.31. Implementierungsprozesse der vierzehnten Woche

Experimentgruppe	Kontrollgruppe
Thema: Gefühle	Thema: Gefühle
Verfahren: Sozial Strategien II	Verfahren: Traditionelle Unterrichtsmethode
mit anderen zusammenarbeiten (Weiter) - Zusammenarbeit mit erfahrenen Benutzern der neuen Sprache sich in andere einfühlen - kulturelles Verständnis entwickeln - sich anderer Gedanken und Gefühle bewusst werden	- Die unbekannten Wörter auf Türkisch erklären - Sätze bilden - Fragen stellen - Frontalunterricht

Zusammenarbeit mit erfahrenen Benutzern der neuen Sprache: Diese Strategie beinhaltet eine Zusammenarbeit mit erfahrenen Benutzern der neuen Fremdsprache. In diesem Sinne können die Lernenden die Kommunikation mit einem erfahrenen Benutzer der neuen Sprache verbessern (vgl. Oxford, 1990, S. 171). Da kein erfahrener Benutzer der neuen Sprache im Unterricht verfügbar war, wurde diese Strategie in der Implementierung nicht durchgeführt.

Kulturelles Verständnis entwickeln: Oxford ist der Meinung, dass Landeskunde der neuen Kultur den Lernenden hilft neue Sprache besser zu lernen (vgl. Oxford, 1990, S. 172). Aus diesem Grund wurden von den Lehramtskandidaten/-innen Plakate erstellt und an die Wand aufgehängt um ein kulturelles Verständnis zu entwickeln. Die Lehramtskandidaten/-innen jeder Gruppe wurden gebeten, ein Gefühl im Plakat auszuwählen. Dann wurden die Lehramtskandidaten/-innen aufgefordert in Gruppen ein kleines Theaterspiel zu präsentieren. Sie sollten folgende Fragen mit Hilfe des Theaterspiels beantworten:

- In welchen Bedingungen tritt dieses Gefühl bei Deutschen auf?
- Wie reagieren die Deutschen auf dieses Gefühl?
- In welchen Bedingungen tritt dieses Gefühl bei Türken auf?
- Wie reagieren die Türken auf dieses Gefühl?

Den Lehramtskandidaten/-innen wurde Zeit gegeben, diese Fragen in einem Theaterspiel zu präsentieren und zu beantworten. Während dieser Zeit wurden sie gebeten, nur auf Deutsch miteinander zu sprechen. Dann spielte jede Gruppe ihr Theaterspiel und die Anderen schauten das Theaterspiel an.

Sich anderer Gedanken und Gefühle bewusst werden: Sich der Gedanken und Gefühle anderer Menschen bewusst zu sein, bringt die Lernenden näher an die Menschen heran. Dabei hilft diese Lernstrategie, die Anderen besser zu verstehen (vgl. Oxford, 1990, S. 173). Für diese Strategie wurde das Thema ‚Gefühle‘ absichtlich ausgewählt, um das Bewusstsein und die Sensibilisierung der Lehramtskandidaten/-innen sicherzustellen und erhöhen.

3.3.3. Nachimplementierung

In der Nachimplementierung wurden den beiden Gruppen der Lehramtskandidaten/-innen der in der Vorimplementierung durchgeführter

Wortschatzleistungstest und die Befragung ‚SILL‘ vorgestellt. Des Weiteren wurde ein semistrukturiertes Interview bei der Erhebung der Meinungen zu dem allgemeinen Lernprozess der Experimentgruppe durchgeführt.

Als Weiteres wurden die Ergebnisse der Zwischen- und Finalprüfungen berechnet, um die Auswirkungen der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und -entwicklung der Lehramtskandidaten/-innen zu bestimmen.

3.4. Datenanalyse

Die Datenspeicherung und Datenauswertung erfolgte auf dem Statistical Package for Social Sciences (SPSS für Windows Version 22). Zu Beginn wurden deskriptive Statistiken für die Analyse der Daten verwendet, die sich auf die allgemeinen Qualifikationen der Deutschlehrkräfteausbildung beziehen. In diesem Sinne wurden die Frequenz- und Prozentwerte und der arithmetische Mittelwert der quantitativen Daten dargestellt. Voraussetzung für die Anwendung parametrischer Prüfverfahren ist unter anderem eine -zumindest angenähert- normalverteilte Grundgesamtheit der Daten mit gleichen Varianzen innerhalb der Gruppen. Deshalb wurden zunächst die Verteilung der Daten mit dem Shapiro-Wilk Test überprüft, und auch Schiefe und Kurtosis wurden berechnet. Da die Daten beider Gruppen eine Normalverteilung in Bezug auf die Befragung ‚SILL‘ und die Mittelwerte der Zwischen- und Finalprüfungsergebnisse aufgezeigt haben, wurden bei der Analyse dieser Variablen parametrische Tests gebraucht. Im Wortschatzleistungstest erfüllen die Daten jedoch keine Normalverteilung, deshalb wurden sie durch nichtparametrische Tests analysiert. Die Ergebnisse des Pretests und Posttests der Experimentgruppe und Kontrollgruppe wurden verglichen, während für die unabhängige Gruppe ein t-Test angewendet worden ist. Dahingegen wurde t-Test für die abhängigen Gruppen eingesetzt, um die Ergebnisse des Pretests und Posttests der Befragung innerhalb der Gruppe vergleichen zu können. Darüber hinaus wurden die Daten des Wortschatzleistungstests des Pretests und Posttests der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe mittels des Mann Whitney U-Tests analysiert. Wiederum wurden die Daten des Wortschatzleistungstests mittels des Wilcoxon-Rangsummentests zum Vergleich von Pretest und Posttest innerhalb der Gruppen ausgewertet. Der Vergleich der Mittelwerte von Zwischen- und Finalprüfungsergebnissen wurde durch die Einweg-Analyse der Varianz (ANOVA)

überprüft. Zuletzt wurde der Tukey Test als posthoc bei der Festlegung der Unterschiede innerhalb der Gruppen bezüglich der Zwischen- und Finalprüfungsergebnissen angewendet. Bei allen Mittelwerten der quantitativen Daten der Untersuchung wurde die Signifikanzschwelle auf .05 festgelegt und interpretiert. Weiterhin wurden die qualitativen Daten durch die Inhaltsanalysetechnik analysiert. In der Inhaltsanalyse wurden die Themen mittels Microsoft Office Excel Programms erfasst, die Frequenzwerte der Themen gehalten und zuletzt wurden die direkten Zitate der Lehramtskandidaten/-innen dargestellt.

4. ERGEBNISSE

In diesem Teil der Untersuchung werden die Auswirkungen traditioneller Lehrmethoden und Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung unter Berücksichtigung der interkulturellen Kompetenz auf den akademischen Erfolg der Lehramtskandidaten/-innen verglichen. Die Ergebnisse der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe werden schrittweise dargelegt, indem bei der Experimentgruppe Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und in der Kontrollgruppe traditionelle Methoden durchgeführt worden sind. Zunächst werden die Ergebnisse der quantitativen Daten bezüglich der Befragung der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe, dann die Ergebnisse des Wortschatzleistungstests und als Letztes die Ergebnisse der Zwischen- und Finalprüfungen dargestellt. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der qualitativen Daten unterbreitet. Als Erstes sind die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews und als Zweites die Ergebnisse des semistrukturierten Interviews angegeben. Um die Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen feststellen zu können, wurden in erster Linie die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews analysiert. Während des Implementierungsprozesses wurde mit den Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe ein semistrukturiertes Interview durchgeführt, um deren Meinungen über die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung bestimmen zu können. Die Ergebnisse des semistrukturierten Interviews wurden aufgezeigt.

4.1. Ergebnisse der Befragung ‚SILL‘

In diesem Teil der vorliegenden Untersuchung werden die Ergebnisse der Befragung „Strategy Inventory for Language Learning (SILL)“ von Oxford (1990) im Pretest und Posttest der Lehramtskandidaten/-innen beider Gruppen verglichen.

Die erste Unterhypothese der Untersuchung ist, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen des Pretests der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe, bei denen verschiedene Lernstrategien von Oxford (1990) zur Wortschatzerweiterung angewendet wurden und in der Kontrollgruppe, bei denen die traditionellen Lernmethoden angewendet wurden, hinsichtlich der Befragung ‚SILL‘, gibt. Um zu dieser Frage eine Antwort finden zu können, wurde der t-Test für die unabhängigen Gruppen angewendet. Die Ergebnisse des Pretests, die die

Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen von der Befragung erhalten haben, werden in der Tabelle 4.1. dargestellt.

Tabelle 4.1. Die *t*-Test Ergebnisse bei verbundenen Stichproben des Pretests

Unterdimensionen	Gruppen	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Gedächtnisstrategien	Experimentgruppe	32	3.32	0.75	62	1.91	.06
	Kontrollgruppe	32	2.98	0.67			
Kognitive Strategien	Experimentgruppe	32	3.42	0.62	62	0.94	.35
	Kontrollgruppe	32	3.28	0.49			
Kompensationssstrategien	Experimentgruppe	32	3.44	0.57	62	-1.06	.29
	Kontrollgruppe	32	3.60	0.64			
metakognitive Strategien	Experimentgruppe	32	3.76	0.73	62	0.25	.81
	Kontrollgruppe	32	3.71	0.84			
affektive Strategien	Experimentgruppe	32	3.13	0.64	62	1.62	.11
	Kontrollgruppe	32	2.86	0.65			
soziale Strategien	Experimentgruppe	32	3.68	0.68	62	-0.56	.58
	Kontrollgruppe	32	3.78	0.73			

Die Tabelle 4.1. zeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten im Pretest gibt, die aus allen Unterdimensionen der Befragung ‚SILL‘ der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe erhalten wurden. Dementsprechend wird nachgewiesen, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen des Pretests der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe bezüglich aller Unterdimensionen der Befragung; Gedächtnisstrategien ($t_{(62)} = 1.91$; $p > .05$), kognitive Strategien ($t_{(62)} = 0.94$; $p > .05$), Kompensationsstrategien ($t_{(62)} = -1.06$; $p > .05$), metakognitive Strategien ($t_{(62)} = 0.25$; $p > .05$), affektive Strategien ($t_{(62)} = 1.62$; $p > .05$) und soziale Strategien ($t_{(62)} = -0.56$; $p > .05$) gibt. Aus den erhaltenen Ergebnissen geht jedoch hervor, dass der Mittelwert im Pretest der Gedächtnisstrategien, die die erste Unterdimension der ‚SILL‘ Befragung ist, in der Experimentgruppe ($\bar{x} = 3.32$) höher als der Mittelwert der Kontrollgruppe ($\bar{x} =$

2.98) ist. In den kognitiven Strategien, die die andere Unterdimension der Befragung schildern, wird festgestellt, dass der Mittelwert der Ergebnisse der Experiment- ($\bar{x}$ = 3.42) und Kontrollgruppen ($\bar{x}$ = 3.28) einen nahen Mittelwert im Pretest aufweisen. In den Kompensationsstrategien, die die dritte Unterdimension der Befragung darstellen, ist ersichtlich, dass der Mittelwert der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe ($\bar{x}$ = 3.44) niedriger als der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe ($\bar{x}$ = 3.60) im Pretest ist. In den metakognitiven Strategien, die die vierte Unterdimension der Befragung erläutern, wird festgelegt, dass der Mittelwert im Pretest der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe ($\bar{x}$ = 3.76) ziemlich nahe am Mittelwert im Pretest der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe ($\bar{x}$ = 3.71) liegt. In den affektiven Strategien, die fünfte Unterdimension der Befragung, wird ermittelt, dass der Mittelwert im Pretest der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe ($\bar{x}$ = 3.13) höher als der Mittelwert im Pretest der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe ($\bar{x}$ = 2.86) ist. In der letzten Unterdimension der Befragung, nämlich in den sozialen Strategien, ist zu sehen, dass der Mittelwert im Pretest der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe ($\bar{x}$ = 3.68) niedriger als der Mittelwert im Pretest der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe ($\bar{x}$ = 3.78) ist.

Die zweite Unterhypothese der Untersuchung ist, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen des Pre- und Posttests der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe hinsichtlich der Befragung ‚SILL‘ gibt. Um dies zu prüfen, wurde t-Test für abhängige Gruppen (t-Test bei verbundenen Stichproben) durchgeführt. Die relevanten Ergebnisse werden in der folgenden Tabelle präsentiert.

Tabelle 4.2. *t-Test Ergebnisse bei verbundenen Stichproben der Experimentgruppe in Pretest und Posttest*

Unterdimensionen		N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Gedächtnis- strategien	Pretest	26	3.28	0.73	25	-0.89	.38
	Posttest	26	3.47	0.84			
kognitive Strategien	Pretest	26	3.36	0.60	25	-0.94	.36
	Posttest	26	3.52	0.70			

Tabelle 4.2. (Weiter) *t*-Test Ergebnisse bei verbundenen Stichproben der Experimentgruppe in Pretest und Posttest

Unterdimensionen		N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kompensationsstrategien	Pretest	26	3.39	0.54	25	-1.61	.12
	Posttest	26	3.61	0.52			
metakognitive Strategien	Pretest	26	3.65	0.73	25	-1.30	.21
	Posttest	26	3.90	0.60			
affektive Strategien	Pretest	26	3.11	0.59	25	-1.68	.11
	Posttest	26	3.42	0.69			
soziale Strategien	Pretest	26	3.65	0.70	25	-1.69	.10
	Posttest	26	3.97	0.51			

Betrachtet man Tabelle 4.2., so zeigt sich, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen des Pretests- und Posttests der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe hinsichtlich der Befragung ‚SILL‘ im Vorimplementierungs- und Nachimplementierungsprozess gibt, in dem verschiedene Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung angewendet wurden. Dementsprechend wird deutlich, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten in den Ergebnissen des Pretests- und Posttests bezüglich aller Unterdimensionen der Befragung ‚SILL‘ Gedächtnisstrategien ($t_{(26)} = -0.89$ $p < .05$), kognitive Strategien ($t_{(26)} = -0.94$ $p < .05$), Kompensationsstrategien ($t_{(26)} = -1.61$ $p < .05$), metakognitive Strategien ($t_{(26)} = -1.30$ $p < .05$), affektive Strategien ($t_{(26)} = -1.68$ $p < .05$) und soziale Strategien ($t_{(26)} = -1.69$ $p < .05$) nachweisbar besteht. Betrachtet man jedoch die Mittelwerte der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe, die aus den Unterdimensionen der Befragung ‚SILL‘ erhalten wurden, so zeigt sich, dass ihre Mittelwerte in den Gedächtnisstrategien vor dem Implementierungsprozess im Pretest ($\bar{x} = 3.28$) nach den Experimentiererfahrungen im Posttest auf ($\bar{x} = 3.47$) angestiegen sind. In ähnlicher Weise erhöhten sich die Mittelwerte der kognitiven Strategien im Pretest von ($\bar{x} = 3.36$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.52$); in Kompensationsstrategien im Pretest von ($\bar{x} = 3.39$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.61$); in metakognitiven Strategien im Pretest von ($\bar{x} = 3.65$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.90$); in affektiven Strategien im Pretest von ($\bar{x} = 3.11$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.42$) und zuletzt in sozialen Strategien im Pretest von ($\bar{x} = 3.65$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.97$).

Die dritte Unterhypothese der Untersuchung ist, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen des Pretests- und Posttests der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe bezüglich der Befragung ‚SILL‘ gibt. Um diese Frage beantworten zu können, wurde ein t-Test für verbundene Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse dieses Tests werden in der folgenden Tabelle vorgezeigt.

Tabelle 4.3. *Ergebnisse des t-Tests bei verbundenen Stichproben der Befragung der Kontrollgruppe in Pretest und Posttest*

Unterdimensionen		N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Gedächtnisstrategien	Pretest	29	2.99	0.67	28	-2.18	.04
	Posttest	29	3.39	0.74			
kognitive Strategien	Pretest	29	3.26	0.50	28	-2.17	.04
	Posttest	29	3.57	0.56			
Kompensationsstrategien	Pretest	29	3.59	0.63	28	-1.29	.21
	Posttest	29	3.80	0.61			
metakognitive Strategien	Pretest	29	3.68	0.88	28	-0.76	.45
	Posttest	29	3.84	0.69			
affektive Strategien	Pretest	29	2.90	0.64	28	-1.83	.08
	Posttest	29	3.25	0.78			
soziale Strategien	Pretest	29	3.75	0.73	28	0.10	.92
	Posttest	29	3.73	0.69			

Wertet man die Tabelle 4.3. aus, kann man feststellen, dass es nur in zwei Unterdimensionen der Befragung einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten bezüglich der Befragung ‚SILL‘ in der Vorimplementierung und Nachimplementierung gibt, die von den Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe erhalten wurden, wobei jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen des Pretests- und Posttests in den anderen verbleibenden vier Unterdimensionen zu erkennen ist. Demzufolge ist ersichtlich, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen des Pretest und Posttests in den Unterdimensionen Gedächtnisstrategien ($t_{(28)} = -2.18$; $p < .05$) und kognitive Strategien

($t_{(28)} = -2.17$; $p < .05$) gibt, die die Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe aus der Befragung ‚SILL‘ erhalten haben. Im Gegensatz dazu wird ermittelt, dass sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten im Pretest und Posttest in den Unterdimensionen Kompensationsstrategien ($t_{(26)} = -1.29$; $p > .05$), metakognitive Strategien ($t_{(26)} = -0.76$; $p > .05$), affektive Strategien ($t_{(26)} = -1.83$; $p > .05$) und soziale Strategien ($t_{(26)} = 0.10$; $p > .05$) der Befragung ‚SILL‘ der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe ergibt. Bei der Untersuchung der Mittelwerte der Unterdimensionen, die die Lehramtskandidaten/-innen aus der Befragung ‚SILL‘ erzielten, wird festgestellt, dass die Mittelwerte der Gedächtnisstrategien im Pretest von ($\bar{x} = 2.99$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.39$) und kognitive Strategien im Pretest von ($\bar{x} = 3.26$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.57$) ansteigen. Andererseits ist aus der Tabelle ersichtlich, dass sich die Mittelwerte der Kompensationsstrategien im Pretest von ($\bar{x} = 3.59$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.80$), die Mittelwerte der metakognitiven Strategien im Pretest von ($\bar{x} = 3.68$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.84$) und die Mittelwerte der affektiven Strategien im Pretest von ($\bar{x} = 2.90$) im Posttest auf ($\bar{x} = 3.25$) erhöht haben. Es wird jedoch festgestellt, dass sich der Mittelwert der sozialen Strategien im Pretest von ($\bar{x} = 3.75$) im Posttest zu ($\bar{x} = 3.73$) verringert hat.

Ob es einen kennzeichnenden Unterschied zwischen den Ergebnissen des Posttests der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe hinsichtlich der Befragung ‚SILL‘ gibt, ist die vierte Unterhypothese der Untersuchung. Dafür wurde t-Test für unabhängige Gruppen durchgeführt. Die aus diesem Test erhaltenen Ergebnisse sind in Tabelle 4.4. dargestellt

Tabelle 4.4. Die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Gruppen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe in Posttest

Unterdimensionen	Gruppen	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Gedächtnisstrategien	Experimentgruppe	26	3.47	0.84	53	0.39	.70
	Kontrollgruppe	29	3.39	0.74			
kognitive Strategien	Experimentgruppe	26	3.52	0.70	53	-0.26	.79
	Kontrollgruppe	29	3.57	0.56			
Kompensationsstrategien	Experimentgruppe	26	3.61	0.52	53	-1.27	.21
	Kontrollgruppe	29	3.80	0.61			

Tabelle 4.4. (Weiter) Die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Gruppen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe in Posttest

Unterdimensionen	Gruppen	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
metakognitive Strategien	Experimentgruppe	26	3.90	0.60	53	0.33	.74
	Kontrollgruppe	29	3.84	0.69			
affektive Strategien	Experimentgruppe	26	3.42	0.69	53	0.85	.40
	Kontrollgruppe	29	3.25	0.78			
soziale Strategien	Experimentgruppe	26	3.97	0.51	53	1.48	.15
	Kontrollgruppe	29	3.73	0.69			

In der Tabelle 4.4. werden die unabhängigen Gruppen t-Testergebnisse für Posttests der Befragung der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe angegeben. Dementsprechend wird kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten im Posttest der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe bezüglich aller Unterdimensionen der Befragung ‚SILL‘ die Unterdimension Gedächtnisstrategien ($t_{(53)} = 0.39$; $p > .05$), kognitive Strategien ($t_{(53)} = -0.26$; $p > .05$), Kompensationsstrategien ($t_{(53)} = -1.27$; $p > .05$), metakognitive Strategien ($t_{(53)} = 0.33$; $p > .05$), affektive Strategien ($t_{(53)} = 0.85$; $p > .05$) und soziale Strategien ($t_{(53)} = 1.48$; $p > .05$) festgestellt. Vergleicht man den Mittelwert der Gedächtnisstrategien der Befragung ‚SILL‘ in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe, so ist es ersichtlich, dass die Ergebnisse des Posttests der Experimentgruppe ($\bar{x} = 3.47$) höher als die Ergebnisse der Kontrollgruppe ($\bar{x} = 3.39$) sind. In ähnlicher Weise wird konstatiert, dass der Mittelwert der Experimentgruppe im Posttest in der Unterdimension metakognitive Strategien ($\bar{x} = 3.90$) eine höchst signifikante Steigerung im Vergleich zur Kontrollgruppe ($\bar{x} = 3.84$) erreicht. Auch in den affektiven Strategien, die die fünfte Unterdimension der Befragung darstellt, wird gleicherweise ermittelt, dass sich der Mittelwert der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe im Posttest ($\bar{x} = 3.42$) signifikant höchst von dem Mittelwert der Kontrollgruppe ($\bar{x} = 3.25$) unterscheidet. Gleicherweise zeigen die sozialen Strategien, die die letzte Unterdimension der Befragung sind, dass der Mittelwert der Experimentgruppe im Posttest ($\bar{x} = 3.97$) höher als der, in der Kontrollgruppe ($\bar{x} = 3.73$) ist. Andererseits wird

in den kognitiven Strategien, die die zweite Unterdimension der Befragung gestalten, festgestellt, dass der Mittelwert des Posttests der Experimentgruppe ($\bar{x} = 3.52$) niedriger als der Kontrollgruppe ($\bar{x} = 3.57$) ist. Aus den Kompensationsstrategien, die die dritte Unterdimension der Befragung sind, kann man jedoch entnehmen, dass der Mittelwert des Posttests der Experimentgruppe ($\bar{x} = 3.61$) niedriger als der Kontrollgruppe ($\bar{x} = 3.80$) aufweist.

4.2. Ergebnisse des Wortschatzleistungstests

Die fünfte Unterhypothese der Untersuchung ist, ob es im Pretest einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe bezüglich des Wortschatzleistungstests gibt. Zur Beantwortung der Frage wurde der Mann Whitney U-Test in Anwendung gebracht und die erhaltenen Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle angegeben.

Tabelle 4.5. Die Ergebnisse des Mann Whitney U-Tests des Wortschatzleistungstests der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe im Pretest

	Gruppen	N	SO	U	Z	p
Pretest	Experimentgruppe	32	31.50	480.00	-0.43	.66
	Kontrollgruppe	32	33.50			

Tabelle 4.5. bestätigt, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den mittleren Rängen im Pretest ($U=480.00$; $p>.05$) der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe bezüglich des Wortschatzleistungstests gibt, der in der Vorimplementierung eingesetzt wurde. Dementsprechend ist ersichtlich, dass mittlere Ränge im Pretest der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe ($SO=31.50$) und Kontrollgruppe ($SO=33.50$) nicht sehr weit voneinander liegen.

Die andere Unterhypothese der Untersuchung ist, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten im Pretest und Posttest der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe gibt. Um diese Frage zu beantworten, wird der Wilcoxon-Rangsummentest, einer der nichtparametrischen Tests angewendet. Die Ergebnisse dieser Analyse werden in der Tabelle 4.6. angezeigt.

Tabelle 4.6. Die Ergebnisse des Wilcoxon-Rangsummentests vom Wortschatzleistungstest der Experimentgruppe im Pretest und Posttest

Experimentgruppe Pretest -Posttest	N	SO	Rangsumme	Z	p
negativer Rang	2	6.75	13.50	4.12	.00
positiver Rang	24	14.06	337.50		
äquivalent	0				

Wie in der Tabelle 4.6. erkennbar ist, gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen dem mittleren Rang des Pretests und Posttests ($Z=4.12$; $p<.05$) im Hinblick auf den akademischen Erfolg der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe. Wenn die mittleren Ränge und Rangsummen der Differenzwerte ausgewertet werden, ist es zweifellos, dass dieser signifikante Unterschied zugunsten des positiven Rangs ist. Daraus ergibt sich, dass der kennzeichnende Unterschied vom mittleren Rang ein Vorteil für die Ergebnisse des Posttests in der Experimentgruppe ist.

Die andere Unterhypothese ist, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten im Pretest und Posttest der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe gibt. Die Ergebnisse des Wilcoxon-Rangsummentests zu dieser Frage werden in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 4.7. Die Ergebnisse des Wilcoxon-Rangsummentests des Wortschatzleistungstests der Kontrollgruppe im Pretest und Posttest

Kontrollgruppe Pretest -Posttest	N	SO	Rangsumme	Z	p
negativer Rang	6	10.17	61.00	3.39	.01
positiver Rang	23	16.26	374.00		
äquivalent	0				

In der Tabelle 4.7. wird abgebildet, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen dem mittleren Rang des Pretests und Posttests ($Z=3.39$; $p<.05$) hinsichtlich des akademischen Erfolgs von Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe gibt. Wenn die mittleren Ränge und Rangsummen der Differenzwerte untersucht werden, ist ersichtlich, dass dieser signifikante Unterschied zugunsten des positiven Rangs ist, das heißt, der akademische Erfolg spricht zugunsten des mittleren Rangs der Posttestergebnisse der Kontrollgruppe. Es wird festgestellt, dass die Ergebnisse des

Posttests, die aus dem Wortschatzleistungstest von den Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe erhalten wurden, höher sind als die Ergebnisse des Vortests.

Die achte Unterhypothese der Untersuchung ist; ob es im Posttest einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe bezüglich des Wortschatzleistungstests gibt. Diese Hypothese wurde mit dem Mann Whitney U-Test überprüft und die Ergebnisse werden in der Tabelle 4.8. vorgelegt.

Tabelle 4.8. Die Ergebnisse des Mann Whitney U-Tests des Wortschatzleistungstests der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe im Posttest

Posttest	Gruppen	N	SO	U	Z	p
	Experimentgruppe	26	32.15	269.00	-1.82	.03
	Kontrollgruppe	29	24.28			

An der Tabelle 4.8. ist deutlich zu sehen, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den mittleren Rängen im Posttest ($U=269.00$; $p<.05$) der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe bezüglich des Wortschatzleistungstests gibt, der in der Nachimplementierung eingesetzt wurde. Den aus dem Wortschatzleistungstest erhaltenen Ergebnissen zufolge ist naheliegend, dass im Posttest der mittlere Rang der Lehrerkandidaten/-innen in der Experimentgruppe ($SO=32.15$) erheblich höher ist als der mittlere Rang der Lehrerkandidaten/-innen in der Kontrollgruppe ($SO = 24,28$).

4.3. Ergebnisse der Zwischen- und Finalprüfung

Die neunte Unterhypothese der Untersuchung ist, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Zwischen- und Finalprüfungsergebnissen der Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe gibt. Die Daten wurden mit der Einweg-Analyse der Varianz (ANOVA) mit Tukey als Post-hoc geprüft und die relevanten Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle angegeben.

Tabelle 4.9. Die Ergebnisse der Einweg Analyse der Varianz der Zwischen- und Finalprüfungen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe

Gruppen	Kategorien	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Signifikanter Unterschied (Tukey)
Experimentgruppe	S1.Zwischenp.	29	82.41	13.41	3-112	8.84	.00	S1- S3, S4
	S2. Finalp.	26	85.08	12.65				S2- S3, S4
Kontrollgruppe	S3.Zwischenp.	32	69.03	16.80				S3- S1, S2
	S4. Finalp.	29	68.41	18.80				S4- S1, S2

(S1: Zwischenprüfung der Experimentgruppe; S2: Finalprüfung der Experimentgruppe; S3: Zwischenprüfung der Kontrollgruppe; S4: Finalprüfung der Kontrollgruppe)

In der Tabelle 4.9. ist es deutlich zu sehen, dass der Implementierungsprozess einen signifikanten Einfluss auf die Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ hat [F (3-112) = 8,84; p <0,001]. Der Tukey-Test wurde durchgeführt, um die Quelle dieses signifikanten Unterschieds zu bestimmen. Gemäß diesen Ergebnissen wurde der Schluss gezogen, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der Zwischenprüfungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe ($\bar{x}$ = 82.41, S=13.41) und der Kontrollgruppe ($\bar{x}$ = 69.03, S=16.80) gibt. Ebenfalls wird ein signifikanter Unterschied zwischen dem Mittelwert der Zwischenprüfung ($\bar{x}$ = 82.41, S=13.41) der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe und Finalprüfung der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe ($\bar{x}$ = 68.41, S=18.80) herausgefunden. In demselben Maße weist es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Mittelwert der Finalprüfung ($\bar{x}$ = 85.08, S=12.65) der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe und den beiden Mittelwerten der Zwischenprüfung ($\bar{x}$ = 69.03, S=16.80) und Finalprüfung der Kontrollgruppe ($\bar{x}$ = 68.41, S=18.80) auf. Zusätzlich wird festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen dem Mittelwert der Zwischenprüfung ($\bar{x}$ = 69.03, S=16.80) der Kontrollgruppe und den Mittelwerten der Zwischenprüfung ($\bar{x}$ = 82.41, S=13.41) und Finalprüfung ($\bar{x}$ = 85.08, S=12.65) der Experimentgruppe gibt. Auf der anderen Seite zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem Mittelwert der Finalprüfung ($\bar{x}$ = 68.41, S=18.80) der Kontrollgruppe und den Mittelwerten der

Zwischenprüfung ($\bar{x}$ = 82.41, S=13.41) und Finalprüfung ($\bar{x}$ = 85.08, S=12.65) der Experimentgruppe auf.

Vergleicht man die Mittelwerte der Zwischenprüfung und Finalprüfung der Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe, so wird festgestellt, dass der Finalprüfungsmittelwert der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe ($\bar{x}$ = 85.08, S=12.65) am höchsten ist. Dem folgt der Zwischenprüfungsmittelwert der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe ($\bar{x}$ = 82.41, S=13.41). Dagegen sind die niedrigsten Mittelwerte der Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen wie folgt, die Finalprüfung ($\bar{x}$ = 68.41, S=18.80) der Kontrollgruppe und die Zwischenprüfung ($\bar{x}$ = 69.03, S=16.80) der Kontrollgruppe.

4.4. Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews

Vor dem Implementierungsprozess wurde ein Fokusgruppeninterview verwirklicht, um die Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen an das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm und die Rolle des Wortschatzes in der Fremdsprache sowie ihre Meinungen zum Fremdsprachenlernen und zur Bildung des reichen Wortschatzes mithilfe der Lernstrategien von Oxford (1990) zur Wortschatzerweiterung zu ermitteln. Das Fokusgruppeninterview wurde mit in jeder Gruppe 9, insgesamt 18 freiwilligen Lehramtskandidaten/-innen, durchgeführt. Es fand in insgesamt vier Sitzungen statt, zunächst mit fünf Lehramtskandidaten/-innen und dann mit vier Lehramtskandidaten/-innen aus beiden Gruppen. Die Aufnahmen dauerten zwischen 39 Minuten bis 47 Minuten. Jedes Interview dauerte durchschnittlich ungefähr 43 Minuten, wobei lediglich die Stimmen aufgezeichnet wurden. Bei Erreichen der Datensättigung war es nicht erforderlich, alle Lehramtskandidaten/-innen zu befragen. Bei der Transkription wurden 44 Seiten erhalten. Die Daten wurden durch eine Inhaltsanalyse analysiert und die Häufigkeitswerte der Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews wurden berechnet. Da einige Lehramtskandidaten/-innen mehr als eine Meinung haben, sind die Gesamthäufigkeitswerte höher als die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen. Die Meinungen bei der Experimentgruppe wurden mit den Codes E1, E2, E3...E9 und bei der Kontrollgruppe mit K1, K2, K3...K9 gekennzeichnet und wurden mit direkten Zitaten präsentiert. Die aus der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Ergebnisse waren wie folgt:

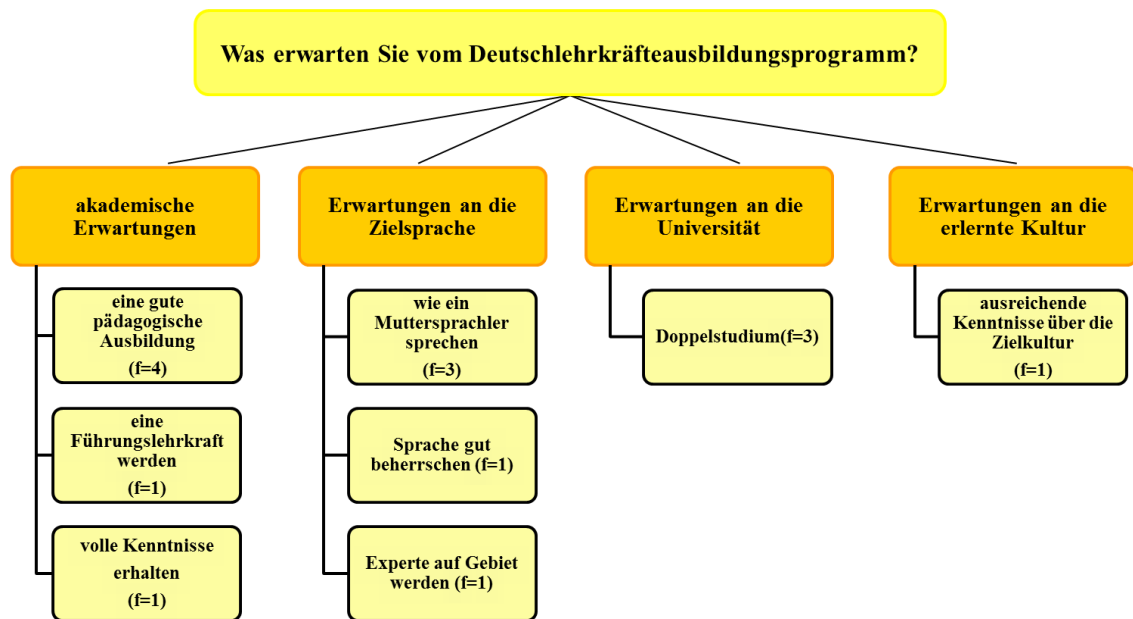


Abbildung 4.1. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe auf die Frage »Was erwarten Sie vom Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm?«

Wie man von der Abbildung 4.1. erkennen kann, wurden die Erwartungen an das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe in vier Hauptthemen als »akademische Erwartungen«, »Erwartungen an die Zielsprache«, »Erwartungen an die Universität« und »Erwartungen an die erlernte Kultur« aufgeteilt. In Bezug auf die akademischen Erwartungen, welches das erste dieser Themen ist, gaben die meisten Lehramtskandidaten/-innen an, dass sie vom Programm eine gute pädagogische Ausbildung erwartet haben. Eine weitere Erwartung der Lehramtskandidaten/-innen ist, dass sie mit dem Abschluss des Programms eine Führungslehrkraft werden können und volle Kenntnisse für ihre Schüler/-innen erhalten. Die akademischen Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe folgen den Erwartungen an der erlernten Zielsprache. Die Erwartungen an die Zielsprache sind das zweite Thema der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe. In diesem Thema geht es um den Wunsch der Lehramtskandidaten/-innen, die deutsche Sprache wie ein Muttersprachler akzentfrei zu sprechen, die deutsche Sprache gut zu beherrschen und ein Experte auf ihrem Gebiet zu werden. Das dritte Hauptthema der Untersuchung bezieht sich auf die Erwartungen an die Universität. Die Lehramtskandidaten/-innen haben gehofft, ein Diplom in Doppelstudium zu bekommen. Das letzte Hauptthema der Experimentgruppe bezieht

sich auf die Erwartungen an die erlernte Kultur. Die Lehramtskandidaten/-innen erhoffen sich ausreichende Kenntnisse über die Zielkultur. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen sind wie folgt angegeben:

„Ich möchte insbesondere das Leben der Schüler berühren und ihnen helfen. Außerdem ist es mir wichtig, sie führen zu können (E3)“.

„Ich möchte mein Studium mit guten Kenntnissen und gutem Kulturwissen abschließen. Ich möchte sowohl die deutsche Kultur als auch unsere eigene Kultur kennen. Ich möchte mein Studium auf sachkundige Weise absolvieren (E1)“.

„Mein Ziel ist es, Deutsch ohne Fehler zu sprechen. Ich möchte mich ziemlich der Sprache annähern und sie wie meine Muttersprache sprechen. Ich weiß, dass ich nicht wie ein Muttersprachler sprechen kann, aber je mehr ich mich dem Niveau der Muttersprache annähere, desto besser ist es für mich (E5)“.

„Neben Deutsch erwäge ich andere Abteilungen als Doppelstudium in Betracht zu ziehen (E6)“.

„Ich wollte schon immer Lehrer werden. Eigentlich wollte ich Englischlehrer werden. Da ich aber die Abschlussprüfung Englisch nicht schaffen konnte, fing ich mit dem Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm an. Ich lerne seit drei Jahren Deutsch. Meine Deutschkenntnisse haben jetzt meine Englischkenntnisse überschritten. Ich habe Deutsch gelernt. Es war schön für mich. Jetzt möchte ich meine Noten halten und noch ein weiteres Hauptprogramm studieren, um ein Englischlehrer werden zu können. Ich möchte beides abschließen und Lehrer werden. Seit meiner Kindheit träume ich von dem Lehrerberuf (E7)“.

Die obigen Meinungen legen vor, dass die Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe das Studium mit den fortgeschrittenen Deutschkenntnissen und gutem Niveau absolvieren wollten. Sie wollten auch das Studium als eine effiziente Lehrkraft abschließen. Darüber hinaus gaben die Lehramtskandidaten/-innen an, dass sie auch die Kultur der Zielsprache lernen wollten. Dafür erwarteten sie die Vermittlung der ausreichenden Kenntnisse über die Zielkultur vom Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm. Die Lehramtskandidaten/-innen gaben auch an, dass sie sich für Doppelstudium der Anadolu Universität anmelden wollen.

Die Erwartungen der Kontrollgruppe sind in der folgenden Abbildung überblicksmäßig zusammengefasst:

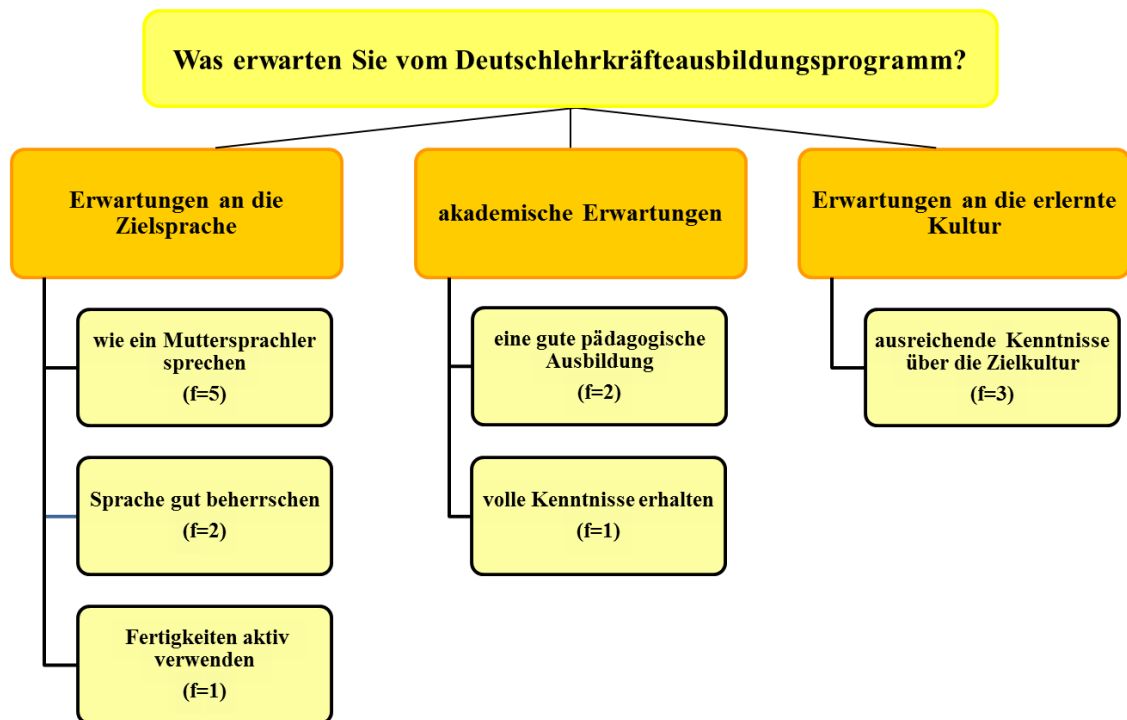


Abbildung 4.2. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe auf die Frage
 »Was erwarten Sie vom Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm?«

Bei der Abbildung 4.2. wurden die Meinungen der Kontrollgruppe zu ihren Erwartungen an das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm in drei Hauptthemen zusammengefasst: »Erwartungen an die Zielfremdsprache«, »akademische Erwartungen« und »Erwartungen an die erlernte Kultur«. Wenn man sich die Erwartungen bezüglich der Zielfremdsprache ansieht, welche das erste dieser Themen sind, wurde festgestellt, dass die Mehrheit der Lehramtskandidaten/-innen das Sprachniveau eines/einer Muttersprachlers/-in anstrebt. Darüber hinaus teilten die Lehramtskandidaten/-innen mit, dass ihre anderen unverzichtbaren Erwartungen darin bestehen, die Fremdsprache ausreichend zu beherrschen und grundlegende Sprachfertigkeiten aktiv anwenden zu können. In Bezug auf die akademischen Erwartungen, die das zweite Hauptthema ist, betonte die Mehrheit der Lehramtskandidaten/-innen, dass sie vom Programm eine gute pädagogische Ausbildung erwarten. Die anderen Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen sind, dass sie nach Abschluss des Programms volle Kenntnisse erhalten.

Das letzte Hauptthema ist die Erwartungen an die erlernte Kultur und die Lehramtskandidaten/-innen sagten aus, dass diese Erwartung darin bestünde,

ausreichende Kenntnisse über die Zielkultur zu erlangen. Einige der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen lauten wie folgt:

„Ich möchte gut Deutsch lernen. Deshalb möchte ich einen guten Abschluss, um gut zu unterrichten(K7)“.

„Ich möchte auf jeden Fall wie ein Deutscher sprechen und leben können. Ich möchte die Kultur, die Sprache, alles lernen. Ich möchte wie ein Deutscher sein. Mein Ziel ist es nicht nur die Universität zu absolvieren (K1)“.

„Mit anderen Worten, wenn ein hohes Maß an E-Mails vor uns liegt, möchte ich es sehr gut verstehen und beantworten können. Ich möchte nicht nur Deutsch sprechen, sondern in jeder Hinsicht Deutsch beherrschen können (K3)“.

„Ehrlich gesagt bin ich nicht an die Universität gekommen, damit ich auf irgendetwas warte. Ich bin gekommen, um die Sprache zu lernen (K6)“.

Wenn die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe untersucht werden, zeigt sich, dass sie das Programm mit sehr guten Deutschkenntnissen abschließen möchten. Viele Lehramtskandidaten/-innen erwarten von dem Programm, dass sie Deutschkenntnisse auf muttersprachlichem Niveau beherrschen können. Darüber hinaus hatten die meisten Lehramtskandidaten/-innen Erwartungen an die erlernte Kultur. Sie legten dar, dass sie ihr Studium mit ausreichenden Kenntnissen über die Zielkultur abschließen wollen. Die Erwartungen der Experiment- und Kontrollgruppe von dem Deutschunterricht werden in Tabelle 4.10. verglichen.

Tabelle 4.10. Vergleich der Erwartungen an das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm in Bezug auf Experiment und Kontrollgruppe

Variablen	Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
akademische Erwartungen	6	E1, E2,E3, E6, E7, E9	3	K3, K7, K8
Erwartungen an die Zielsprache	5	E1, E4, E5, E6, E8	8	K1, K2, K3, K6, K7, K8
Erwartungen an die Universität	3	E6, E7, E9	0	-
Erwartungen an die erlernte Kultur	1	E1	3	K1, K2, K3

Wenn man sich die Tabelle 4.10. vor Augen hält, zeigt sich, dass sich die Erwartungen der Experimentgruppe an das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm in vier Hauptthemen und in der Kontrollgruppe in drei Hauptthemen klassifiziert werden. Es zeigt sich, dass die Erwartungen der Experimentgruppe an das Programm hauptsächlich auf die akademischen Erwartungen gerichtet und die der Kontrollgruppe hauptsächlich an der Zielfremdsprache orientiert sind. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe, die akademische Erwartungen haben, ist höher als die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe. Eine weitere Erwartung, die von der Experimentgruppe am meisten angegeben wird, ist die Erwartung an die Zielsprache, während die Kontrollgruppe die akademischen Erwartungen und die Erwartungen an die erlernte Kultur erwartete. Die Anzahl dieser beiden Erwartungen ist gleich. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe mit einer Erwartung an die erlernte Kultur ist höher als derer in der Experimentgruppe. Während die dritthäufigste Erwartung von Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe die Erwartungen an die Universität waren, äußerte kein Lehramtskandidat in der Kontrollgruppe eine Meinung darüber.

Die zweite Frage des Fokusgruppeninterviews lautet: »Inwieweit erfüllt das Programm Ihre Erwartungen?« Die Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe haben ihre Meinungen bezüglich dieser Frage wie im Folgenden zum Ausdruck gebracht.

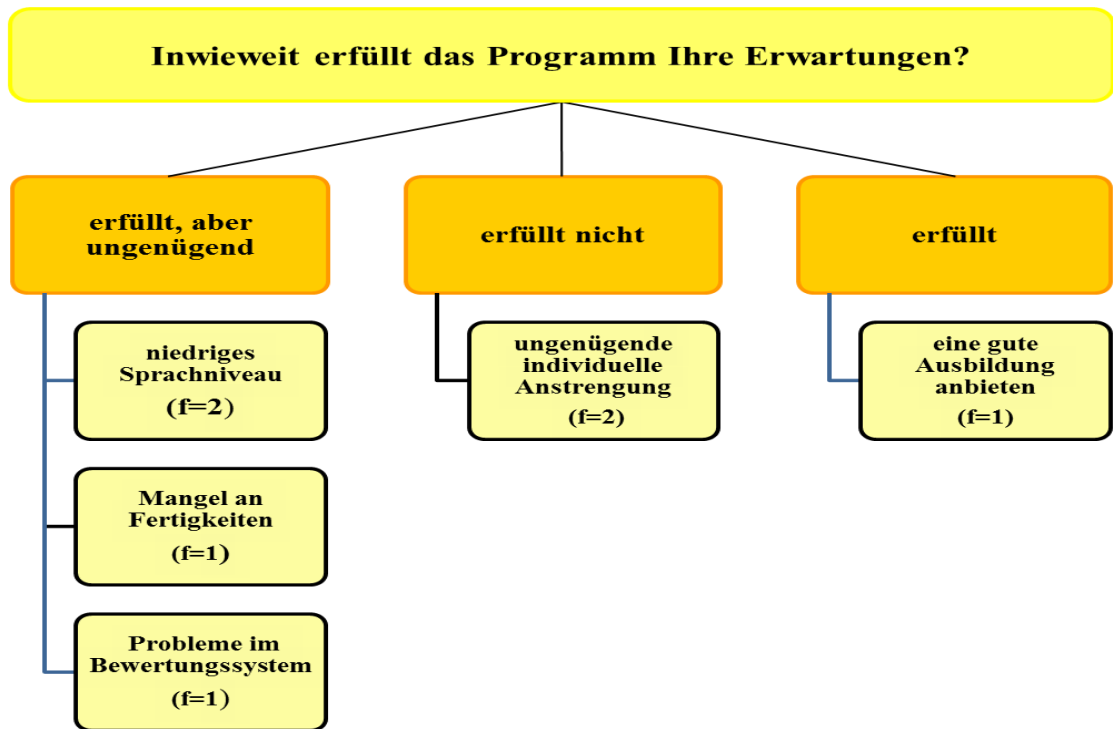


Abbildung 4.3. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe auf die Frage »Inwieweit erfüllt das Programm Ihre Erwartungen?«

Wenn die Abbildung 4.3. untersucht wird, werden die Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe an das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm in drei Hauptthemen als »erfüllt, aber ungenügend«, »erfüllt nicht« und »erfüllt« eingeteilt. Die Mehrheit der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe gab an, dass sie einige der Erwartungen des Programms als erfüllt, aber noch ungenügend empfanden. Dementsprechend war das im Programm erreichte Deutschniveau zu niedrig, d. h., einige grundlegende Sprachfertigkeiten wurden nicht ausreichend entwickelt. Die Lehrerkandidaten/-innen weisen weiter auf die Probleme im Bewertungssystem als ein Unterthema hin. Die Lehramtskandidaten/-innen äußerten auch ihre Meinungen, dass das Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm ihre Erwartungen nicht erfüllte. Manche erklärten, dass die ungenügende individuelle Anstrengung der Grund dafür war. Eine kleine Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen ist hingegen der Meinung, dass das Programm ihre Erwartungen erfüllt, da es eine gute Ausbildung anbietet. Einige Ansichten der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage lauten wie folgt:

„Eigentlich hätten wir uns am Programm nicht viel Mühe geben müssen. Ich wollte meine persönlichen Überlegungen teilen. Wenn ich genau das getan hätte, was gesagt wurde, wäre ich jetzt vielleicht auf einem besseren Niveau (E3)“.

„Die zweite Sprache bestätigt meine Erwartungen. Weil ich denke, dass die Vorbereitung wirklich erfolgreich war. Wir sind mit guten Kenntnissen in die Abteilung gekommen (E6)“.

„Sie unterrichten in der Vorbereitungsklasse ein sehr gutes Deutsch. Trotzdem denke ich, dass es von Nöten wäre, dass wir mehr als nur die Kenntnisse des B1 Levels erlernen. Für mich ist es notwendig, bis zum letzten Level zu gehen, nicht nur bis B1. Wir mussten mit mindestens B2 abschließen. Wenn wir die Abteilung passieren, wird sie auf Deutsch fortgesetzt. Ich denke, es ist notwendig, den letzten Level zu erreichen und die Abteilung gemäß den Anforderungen zu absolvieren (E9)“.

„Wenn ich mir die Fakultät anschaue, ist das Lächerliche für mich zum Beispiel die ECTS für deutsche Lehrveranstaltungen 2, aber für türkische oder pädagogische Lehrveranstaltungen 5 sind (E7)“.

Auf die Frage »Inwieweit erfüllt das Programm Ihre Erwartungen?« gaben die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe an, dass ihre Erwartungen an das Programm erfüllt wurden, aber es auch manche Mängel gab. Darüber hinaus äußerten einige Lehramtskandidaten/-innen, dass individuelle Anstrengungen unternommen werden sollten.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe zu dieser Frage werden in der folgenden Abbildung dargestellt:

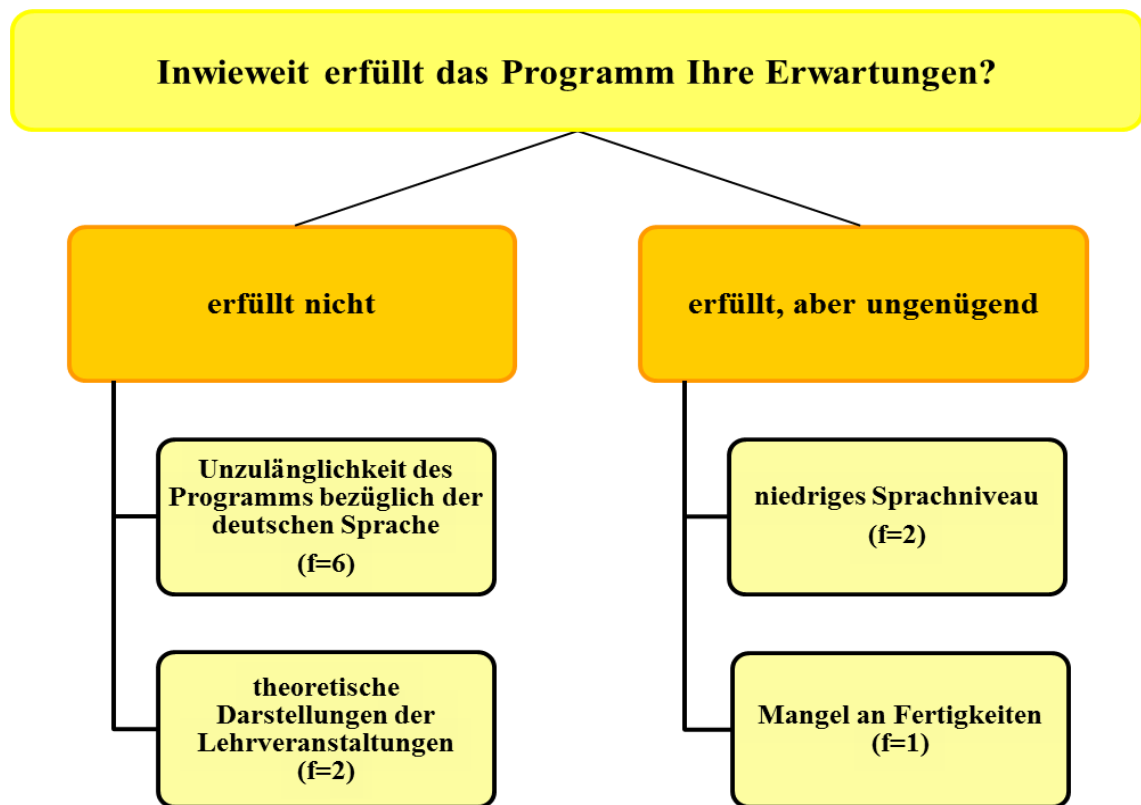


Abbildung 4.4. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe auf die Frage »Inwieweit erfüllt das Programm Ihre Erwartungen?«

Bei dieser Abbildung 4.4. kann man deutlich die Meinungen der an der Untersuchung beteiligten Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zu der Frage »Inwieweit erfüllt das Programm Ihre Erwartungen?« sehen. Die Meinungen werden in zwei Hauptthemen als »erfüllt nicht« und »erfüllt, aber ungenügend« gruppiert. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe sind der Meinung, dass die Erwartungen an das Programm nicht erfüllt werden. Die Gründe dafür sind die Unzulänglichkeit des Programms bezüglich der deutschen Sprache und theoretische Darstellung der Lehrveranstaltungen. Einige Lehramtskandidaten/-innen äußerten, dass das Programm ihre Erwartungen erfüllte, aber es noch ungenügend war. Die Gründe dafür sind niedriges Sprachniveau, dass sie gelernt haben und Mängel an grundlegenden Sprachfertigkeiten. Die Ansichten der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage lauten wie folgt:

„Um eine Sprache zu lernen mache ich normalerweise alles, was auf Englisch und Deutsch gemacht wird, aber es scheint, als müsste das Niveau in den Lehrveranstaltungen erhöht werden. Es ist sehr einfach, gerade jetzt leicht. Als ob ich nicht mit so etwas zu kämpfen hätte, mache ich es und es passiert (K1)“.

„Ich denke, wenn wir nun alle gut mitlernen, werden wir später genügend Fertigkeiten vorweisen können (K3)“.

„Es ist eine bekannte Tatsache, dass Deutsch eine schwierige Sprache ist. Wir sollten nicht die ganze Zeit im Unterricht theoretisch etwas lernen. Sprache ist keine theoretische Sache wie Mathematik. Ich denke, dass wir üben sollten und Praxis machen. Schreiben allein reicht nicht, wir müssen reden. Wir müssen reden, wenn wir nach Deutschland gehen. Wir haben Sprechfertigkeiten Unterricht, in dem wir hier nur Deutsch sprechen können, außerdem machen wir nichts um Deutsch zu sprechen. Aber es ist nicht genug, weil 2 Stunden Sprechunterricht zu wenig sind. Es trägt nicht viel bei. Da ich mit den Lehrern/-innen nichts anfangen kann, schreitet man mit 2 Stunden Sprechstunde nicht voran (K7)“.

Es zeigt sich, dass die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe im Allgemeinen angaben, dass sie die Erwartungen des Programms nicht erfüllt hatten und dies lag an der Tatsache, dass die Anzahl der Deutschstunden zu gering war. Die Meinungen der Experimentgruppe und Kontrollgruppe zu dieser Frage werden in der folgenden Tabelle verglichen.

Tabelle 4.11. Vergleich des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms in Bezug auf die Erfüllung der Erwartungen der Experimentgruppe und Kontrollgruppe

Variablen	Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
erfüllt, aber ungenügend	4	E5, E6, E7, E9	3	K1, K3, K8
erfüllt nicht	2	E1, E3	8	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K8, K7
erfüllt	1	E6	0	-

Bei der Prüfung der Tabelle 4.11. wurde versucht festzustellen, ob das Programm den Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen entspricht oder nicht. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe wurden in drei Hauptthemen und in der Kontrollgruppe in zwei Hauptthemen gesammelt. Die Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe erfüllte das Programm größtenteils, aber noch ungenügend. Die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe äußerten die Meinung, dass das Programm ihre Erwartungen nicht erfüllte. Zwar folgten die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der

Experimentgruppe, dass die Erwartungen an das Programm nicht erfüllt wurden, doch wurde in der Kontrollgruppe festgestellt, dass das Programm ihre Erwartungen erfüllt, aber ungenügend befolgt wurde. Ein weiteres Ergebnis der Forschung ist, dass das Programm die Erwartungen mancher Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe erfüllt, es jedoch keine/n Lehramtskandidaten/-in in der Kontrollgruppe gibt, der/die der Meinung ist, dass das Programm ihre Erwartungen erfüllt.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe auf die dritte Frage des Fokusgruppeninterviews »Welche Probleme haben Sie im Programm?« lauten wie folgt:

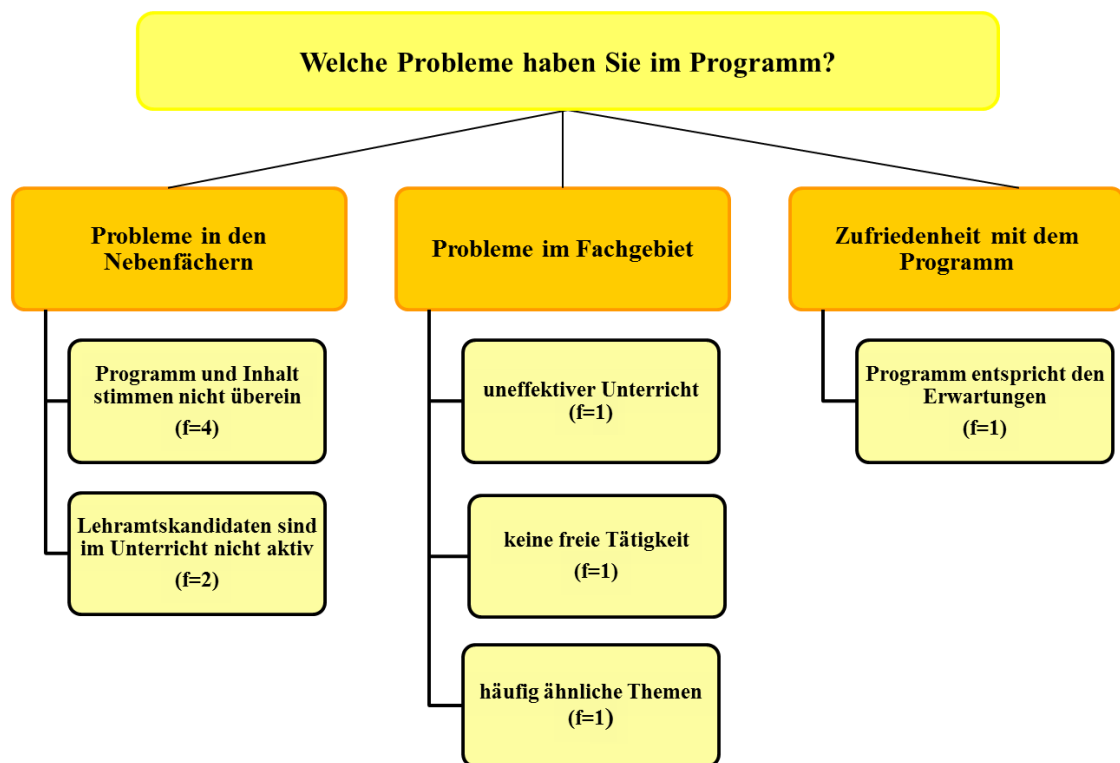


Abbildung 4.5. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe auf die Frage »Welche Probleme haben Sie im Programm?«

In Anbetracht der Abbildung 4.5. kann man folgende Problematik, mit denen die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe im Programm konfrontiert sind, entnehmen. Diese Probleme werden in zwei Hauptthemen behandelt und es gibt auch einige Lehramtskandidaten/-innen, die keine Probleme im Programm haben. Das heißt, dass sie mit dem Programm zufrieden sind. Die Probleme der Lehramtskandidaten/-

innen in der Experimentgruppe wurden in zwei Hauptthemen, den »Problemen in den Nebenfächern« und »Problemen im Fachgebiet« gesammelt. Die hauptsächlichen Probleme, die den Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe begegnet sind, sind in den Nebenfächern. Nach den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen sind die Gründe dieser Probleme: ‚Programm und Inhalt stimmen nicht überein‘ und ‚Lehramtskandidaten/-innen sind im Unterricht nicht aktiv‘. Darüber hinaus sind die anderen Probleme, mit denen die Lehramtskandidaten/-innen im Programm konfrontiert sind, die Probleme, im Fachgebiet. Die wesentlichen Gründe dafür wurden als ‚uneffektiver Unterricht‘, ‚keine freie Tätigkeit‘ und als letztes ‚häufig ähnliche Themen‘ in den Lehrveranstaltungen erwähnt. Ebenfalls gaben einige Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe an, dass sie keine Probleme im Programm hatten. Die Meinungen einiger Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage sind folgende:

„Ich denke, es wäre besser, wenn sie uns beibringen, wie man bestimmte Webseiten und Softwareprogramme im Unterricht verwendet und uns insbesondere praktische Übungen zeigen. Aber jetzt gibt es nur die Darstellung (Frontalunterricht) und ich denke, das ist nicht genug. Es trägt nicht viel dazu bei (E5)“.

„Einige der Deutschstunden klingen für mich direkt, weil sie direkt unterrichtet werden. Zum Beispiel fühle ich mich in diesen Lehrveranstaltungen schläfrig, ich kann in diesen Lehrveranstaltungen nicht effektiv Deutsch lernen (E2)“.

„Ich hätte es vorgezogen, dass wir in der Lehrveranstaltung ‚Schreibfertigkeit‘ etwas Originelles und Individuelleres geschrieben hätten. Diese Lehrveranstaltung ist sehr begrenzt, es gibt nur Schritte für Schreiben. Es gibt nur Regeln, dass wir diese Schritte beachten und über sie schreiben sollen. In keiner Weise können wir etwas tun, bei denen wir unsere Kreativität einsetzen können. Ich denke, dass führt uns dazu die Fremdsprache auswendig zu lernen. Es wäre besser in der Lehrveranstaltung ‚Schreibfertigkeit‘, dass wir uns immer nicht nur mit einem Thema beschäftigen würden, sondern es wäre besser verschiedene Themen zu behandeln. Zum Beispiel, wenn wir doch immer nicht nur etwas beschrieben hätten. Der Unterricht ist etwas monoton. Es gibt keine Einführungsphase, was wir heute tun werden. Wir schreiben immer im Präsens, deswegen können wir andere Zeitformen nicht lernen (E4)“.

„Ich habe keine Probleme. Ich denke, dass die Lehrveranstaltungen sehr gut und die Unterrichtsstunden ausreichend sind. Ich hatte keine derartigen Probleme (E7)“.

Nach den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe stammen die Probleme, mit denen sie konfrontiert sind, im Allgemeinen aus den Nebenfächern. Als Grund dafür wird die Inkompatibilität der Lehrveranstaltungen und

der Inhalte festgestellt. Darüber hinaus haben sich andere Lehramtskandidaten/-innen vorgestellt, dass sie in einigen Lehrveranstaltungen des Fachgebietes nicht aktiv genug waren und dass ähnliche Themen in den Lehrveranstaltungen behandelt wurden.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Probleme haben Sie im Programm?« werden folgenderweise dargestellt.

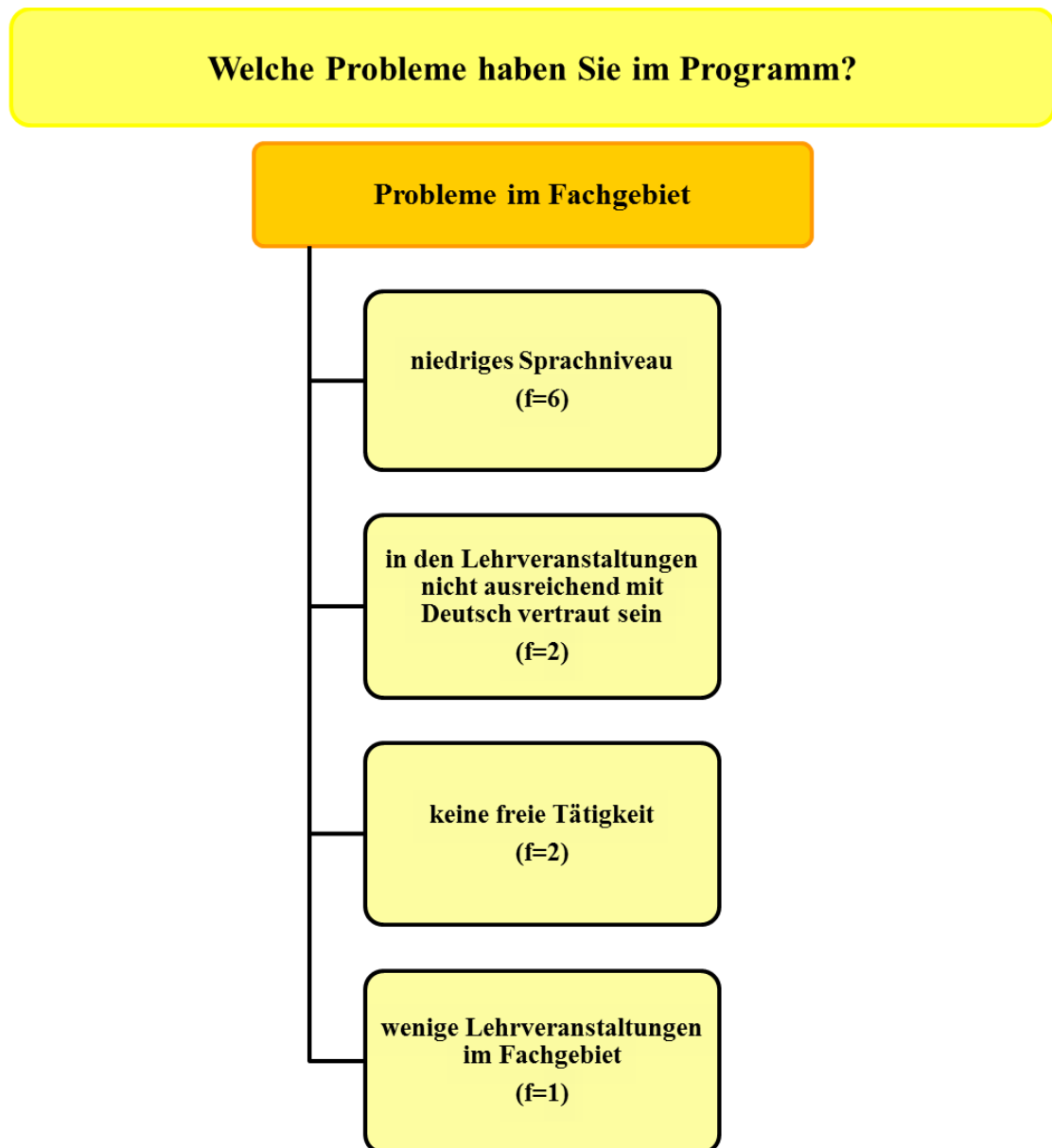


Abbildung 4.6. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe auf die Frage »Welche Probleme haben Sie im Programm?«

Wenn man Abbildung 4.6. näher betrachtet, ist deutlich zu erkennen, dass die Probleme der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe im Programm nur in einem Hauptthema gesammelt wurden. Dieses Hauptthema weist auf die »Probleme im Fachgebiet« hin. Sie benennen die Probleme im Fachgebiet in vier Unterthemen. Als ‚niedriges Sprachniveau in Deutsch‘, ‚in den Lehrveranstaltungen nicht ausreichend mit Deutsch vertraut zu sein‘, ‚keine freie Tätigkeit‘ und ‚wenige Lehrveranstaltungen im Fachgebiet‘. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe auf die Frage »Welche Probleme haben Sie im Programm?« sind wie folgt:

„Wir haben in der Vorbereitungsklasse etwas gelernt. Wir beherrschen ein bisschen die deutsche Sprache, aber immer noch so, als ob wir nichts Neues lernten. Ich mache und kann alles machen mit den Informationen, die ich in der Vorbereitungsklasse gelernt habe. Ich mache keine Fortschritte und ich habe das Gefühl, dass ich auf dem gleichen Niveau weitermache. Meine Sprachniveau geht immer geradeaus, als gäbe es keinen Aufstieg. Ich denke, das ist definitiv ein Problem (K1)“.

„In der Vorbereitungsklasse schien es schwerer und intensiver zu sein. Hier sind wir, als wären wir untätig. Hier finde ich es einfacher. Ich denke nicht, dass dies auch mit den Unterrichtsstunden zusammenhängt, sondern bezogen auf den Inhalt der Lehrveranstaltung (K2)“.

„Ich denke, dass wir auf einer einfachen Ebene sehr oft wiederholen. Wir haben nur wenige Deutschstunden und es wird immer mehr abnehmen. Ich denke, das ist sehr schlecht, natürlich müssen wir die Grundlage der Lehrerbildung wissen, aber Deutsch hätte etwas intensiver sein sollen (K7)“.

„Das Studium nach der Vorbereitungsklasse fühlt sich für uns jetzt sehr leicht an. Jetzt sind 8 Stunden Deutschunterricht pro Woche sehr wenig, für eine Sprache sehr, sehr, sehr wenig. Wir können niemals der Sprache genug ausgesetzt sein (K7)“.

„Es wäre sogar ohne eine Schreibfertigkeit, ich kann in dieser Lehrveranstaltung nichts lernen. Wir können nichts über Deutsch lernen (K8)“.

Es ist ersichtlich, dass die Probleme der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe sich aus der Art und Weise ergeben, wie in der Lehrveranstaltung unterrichtet wird. Die Lehramtskandidaten/-innen teilten ihre Meinungen mit, dass die Lehrveranstaltungen im Fachgebiet für sie einfach sind und diese Lehrveranstaltungen sind wie eine Wiederholung der Vorbereitungsklasse.

Die Probleme der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe wurden in der Tabelle 4.12. verglichen.

Tabelle 4.12. *Der Vergleich der Probleme der Lehramtskandidaten/-innen in den Experiment- und Kontrollgruppen*

Variablen	Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
Probleme in den Nebenfächern	6	E2, E4, E5, E6, E8, E9	0	-
Probleme im Fachgebiet	3	E2, E4, E4	11	K1, K2, K5, K7, K8, K9, K7, K6, K7, K7, K8
Zufriedenheit mit dem Programm	1	E7	0	-

Wenn die Tabelle 4.12. untersucht wird, können die Probleme der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe in drei Hauptthemen und die der Kontrollgruppe in nur einem Hauptthema zusammengefasst werden. Es wird noch dargestellt, dass die meisten Probleme der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe in den Nebenfächern sind. Es zeigt sich also, dass die Probleme, mit denen die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe konfrontiert sind, auf die Art und Weise zurückzuführen sind, wie der Unterricht durchgeführt wird. Obwohl es einige Lehramtskandidaten/-innen gibt, die angaben, dass sich Probleme aus der Art und Weise ergaben, wie die Lehrveranstaltungen in Nebenfächern in der Experimentgruppe durchgeführt wurden, gibt es kaum Lehramtskandidaten/-innen, die eine ähnliche Ansicht in der Kontrollgruppe vertreten. Und obwohl es einige Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe gibt, die angaben, dass sie zufrieden mit dem Programm waren, gibt es keine(n) Lehramtskandidaten/-in in der Kontrollgruppe, der/die angab, dass er/sie zufrieden mit dem Programm war.

Die weitere Frage, die den Lehramtskandidaten/-innen in dem Fokusgruppeninterview gestellt wurde, lautet »Wie vergleichen Sie die Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet?« Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu dieser Frage erstellt wurde, lauten wie folgt:



Abbildung 4.7. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Wie vergleichen Sie die Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet?«

Bei der Untersuchung der Abbildung 4.7. wird deutlich, dass die Lehramtskandidaten/-innen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet vergleichen. Dabei wird die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse als ‚effizient‘ und ‚schwierig‘ in zwei Hauptthemen und die Ausbildung im Fachgebiet als ‚einfach‘ unterteilt. ‚Das Sprachniveau hat sich zurückgebildet‘ und ‚bietet nur grundlegende Kenntnisse‘ und als letztes ‚wie eine Wiederholung der Vorbereitungsklasse‘ in vier Hauptthemen zusammengefasst sind. Die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe führten vor, dass sie die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse als größtenteils effizient empfanden. Einige Lehramtskandidaten/-innen legten dar, dass sie die Vorbereitungsklasse schwierig, aber die Ausbildung im Fachgebiet im Allgemeinen einfach fanden. Darüber hinaus äußerten Lehramtskandidaten/-innen die Meinung, dass

ihr Deutschniveau sich im Fachgebiet zurückgebildet habe. Weniger Lehramtskandidaten/-innen gaben an, dass die Ausbildung im Fachgebiet nur grundlegende Kenntnissen liefert und in ähnlicher Weise das Fachgebiet wie eine Wiederholung der Vorbereitungsklasse ist. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage lauten wie folgt:

„In diesem Jahr haben wir neben deutsche Fächer auch türkische und pädagogische Fächer. Wir haben auch Hausaufgaben in diesen Fächern. Ich denke, dass dieses Jahr unser Sprachniveau auf Deutsch zurückbilden werde, und ich fühle, dass wir uns dieses Jahr in diesem Sinne unterfordert fühlen würden (E1)“.

„Ich dachte, ich würde hier fortgeschrittenes Deutsch und deutsche Grammatik lernen, aber es fühlt sich im ersten Augenblick an, als würden wir wiederholen. Ich denke, es wäre besser, wenn wir in Zukunft ein höheres Deutschniveau erhalten hätten, wo wir uns ein bisschen verbessern können (E2)“.

„In der Vorbereitungsklasse haben sie uns eine Sprache bis auf Stufe B1 beigebracht, die wir nicht direkt kannten. Zum Beispiel konnte ich kein Deutsch. Die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse war gut. Sie stellen eine gute Ausbildung zur Verfügung (E7)“.

„Die Vorbereitungsklasse ist wirklich gut, sie geben sich Mühe (E9)“.

„Es ist sehr gut für uns, dass es nach der Vorbereitungsklasse die Erziehung der Fakultät ein bisschen einfacher ist, aber es ist auch besser, dass es in der Vorbereitung schwierig ist. Ich fand das Studium viel einfacher, nachdem ich die Vorbereitungsklasse absolviert hatte (E6)“.

Wenn die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen geprüft werden, zeigt sich, dass sie die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse als effizient empfinden. Sie erwarten, dass die Ausbildung im Fachgebiet in Zukunft etwas schwieriger sein musste.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe zur Frage »Wie vergleichen Sie die Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet?« ist wie folgendermaßen:



Abbildung 4.8. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Wie vergleichen Sie die Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet?«

Wenn die Abbildung 4.8. untersucht wird, zeigt sich, dass auch die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse mit der Ausbildung im Fachgebiet verglichen haben. Die Abbildung lässt darauf schließen, dass ihre Meinungen in der Vorbereitungsklasse als ‚effizient‘ und ‚intensiv‘ (bzw. beschäftigt) in zwei Hauptthemen unterteilt wurde. Darüber hinaus ist die Ausbildung im Fachgebiet unter fünf Hauptthemen als ‚Sprachniveau hat sich zurückgebildet‘, ‚einfach‘, ‚Lehrveranstaltungen sind nicht ausreichend akademisch‘, ‚wie eine Wiederholung der Vorbereitungsklasse‘ und als letztes ‚in Lehrveranstaltungen ungenügenden Aussetzung des Deutsch‘

zusammengefasst. Die Lehramtskandidaten/-innen teilten mit, dass sie die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse größtenteils als effizient empfanden. Einige der Lehramtskandidaten/-innen brachten zum Ausdruck, dass die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse sie beschäftigt. Dagegen fanden manche Lehramtskandidaten/-innen das Fachgebiet einfach und die anderen die Lehrveranstaltungen nicht ausreichend akademisch. Gleichweise betonten manche Lehramtskandidaten/-innen, dass das Fachgebiet wie eine Wiederholung der Vorbereitungsklasse war und manche berichten, dass sie in den Lehrveranstaltungen ungenügender Aussetzung von Deutsch begegneten. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe wurden wie unten gegeben:

„Zum Beispiel haben wir uns in der Vorbereitungsklasse nicht zurückgebildet, aber ich habe hier schon dieses Gefühl (K5)“.

„Es ist hier, als ob wir gerade erst mit dem Deutschlernen anfangen würden. Arbeitsblätter werden wie in der Vorbereitungsklasse angegeben und dennoch ist ihr Niveau nicht hoch, sondern sie sind so einfach wie die für Anfänger. Wir sollten etwas schwerere Texte und schwerere Grammatikthemen erhalten. Also erwartete ich etwas, das linearer ist, und mich vorwärts bewegt, indem ich etwas darauflege. Ich finde die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse fortgeschritten, aber sehr oberflächlich (K1)“.

„Die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse war schwerer und intensiver. Es ist, als wären wir hier untätig. Hier fühlt es sich einfacher an. Ich denke, dass dies nicht mit den Unterrichtsstunden zusammenhängt, sondern mit dem Inhalt des Unterrichts (K2)“.

„Weil wir jeden Tag neue Grammatikregeln ausprobieren und neue Wörter und neue Kapitel lernen, waren wir unweigerlich ständig intensiv mit Deutsch konfrontiert. Hier sind wir sowohl an der Fakultät dem Deutsch nicht ausgesetzt als auch im Leben nicht (K7)“.

Als die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe ihre Ausbildung in der Vorbereitungsklasse mit ihrer Ausbildung im Fachgebiet verglichen, erläuterten sie, dass die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse effizienter war und sie sich als erster Eindruck im Fachgebiet nicht genug beschäftigt fühlten. Sie berichteten, dass sie im Fachgebiet und im täglichen Leben nicht ausreichend dem Deutsch ausgesetzt waren. Der Vergleich der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experiment- und Kontrollgruppe ergibt folgendes:

Tabelle 4.13. *Der Vergleich der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und Kontrollgruppe zur Vorbereitungs- und Fachgebiet*

Variablen		Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
Vorbereitungs- klasse	effizient	4	E2, E6, E7, E9	3	K6, K7, K8
	schwierig	1	E6	-	-
	beschäftigt	-	-	2	K2, K7
Fachgebiet	einfach	5	E1, E2, E6, E7, E9	1	K2
	Sprachniveau hat zurückgebildet	2	E1, E2	2	K5, K7
	bietet nur grundlegende Kenntnissen	1	E7	-	-
	wie eine Wiederholung der Vorbereitungs- klasse	1	E2	1	K1
	in Lehrver- anstaltungen ungenügenden Aussetzung der Deutsch	-	-	1	K6
	Lehrver- anstaltungen sind nicht genug akademisch	-	-	1	K1

Wenn man die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe zur Ausbildung in der Vorbereitungs- und Fachgebiet vergleicht, kann man zum Schluss gelangen, dass die Meinungen beider Gruppen zur Ausbildung in der Vorbereitungs- und Fachgebiet in zwei Hauptthemen zusammengefasst wurden. Darüber hinaus ist ersichtlich, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Ausbildung im Fachgebiet in vier Hauptthemen und in der Kontrollgruppe in fünf Hauptthemen eingeteilt sind. Die beiden Gruppen finden die Ausbildung in der Vorbereitungs- und Fachgebiet allgemein effizient.

Während einige der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse als schwierig empfinden, empfinden die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe sie als ausreichend. Obwohl die meisten Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe die Ausbildung im Fachgebiet einfach finden, ist diese Zahl in der Kontrollgruppe recht niedrig. Die Ähnlichkeit der Lehrveranstaltungen in der ersten Klasse und in der Vorbereitungsklasse schafft einen solchen Eindruck. Die Lehramtskandidaten/-innen denken deswegen, dass in den Lehrveranstaltungen wie Grammatik, Lesefertigkeit, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit der Vorbereitungsklasse sind wie eine Wiederholung in der ersten Klasse, obwohl diese Lehrveranstaltungen in der ersten Klasse aufgebaut werden. Die Lehramtskandidaten/-innen sind sich nicht bewusst, dass sie als Lehrkräfte in der Fachpädagogik ausgebildet werden. Sie erwarten nur, deutsche Sprache wie in der Vorbereitungsklasse zu lernen, während der Zweck der Fachausbildung darin besteht, den Lehrerberuf zu lehren. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und Kontrollgruppe, die angaben, dass sie Angst davor haben, dass sich ihr Sprachniveau zurückbilden wird und die Ausbildung im Fachgebiet als eine Wiederholung der Vorbereitungsklasse dargestellt habe, ist gleich. Obwohl es in der Experimentgruppe einige Lehramtskandidaten/-innen gab, die angaben, dass die Ausbildung im Fachgebiet nur grundlegenden Kenntnissen lieferte, gab es in der Kontrollgruppe keine(n) Lehramtskandidat/-in, der/die eine ähnliche Meinung äußerte. Ähnlich gab es in der Kontrollgruppe einige Lehramtskandidaten/-innen, die der Meinung waren, dass sie in Lehrveranstaltungen ungenügende Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache hatten und die Lehrveranstaltungen Fachgebiet nicht ausreichend akademisch waren. Dagegen gab es in der Experimentgruppe keine Lehramtskandidat/-in mit ähnlichen Meinungen.

Die fünfte Frage des Fokusgruppeninterviews lautet: »Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?« Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe zu dieser Frage lauten wie folgt:



Abbildung 4.9. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu der Frage
»Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?«

Die Abbildung 4.9. zeigt, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe unter drei Hauptthemen als die Fertigkeiten Sprechen, Lesen und Schreiben zusammengefasst sind. Aus der Abbildung lässt sich ablesen, dass die meisten Lehramtskandidaten/-innen sich auf die Fertigkeit Sprechen konzentrierten. Sie gaben an, dass sie sich in ihren Sprechfertigkeiten ‚ungenügend‘ ausgebildet fühlten und ‚ungenügende praktische Sprechfertigkeiten‘ hatten. Darüber hinaus gaben einige der Lehramtskandidaten/-innen an, dass sie sich in Bezug auf Lesefertigkeit und einige in Bezug auf Schreibfertigkeit ‚ungenügend‘ sahen. Interessanterweise äußerten sich die Lehramtskandidaten/-innen kaum Meinungen zu Hörfertigkeit. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage lauten wie folgt:

„Ich fühle mich beim Sprechen ungenügend ausgebildet. Lassen Sie es mich für mich selbst sagen. Meine Lehrer/-innen in der Vergangenheit sagten, dass meine Schreibfertigkeit gut sei. Sprechen sei ein bisschen kompliziert die Praxis betreffend (E1)“.

„Ich sehe mich auch nicht gut genug, wenn es ums Sprechen geht. Ich bleibe nicht nur bei dem, was ich in der Schule gelernt habe. Da ich sehr gerne Deutsch und Englisch spreche, hat Deutsch für mich einen ganz anderen Stellenwert, deshalb beschäftige ich mich mit Deutsch intensiver. Ich unterrichte zurzeit drei Schüler/-innen. Also kann ich mit ihnen die deutsche Sprache üben (E2)“.

„Ich habe auch einen Privatschüler. Ich unterrichte einen Schüler in der 7. Klasse. Ich unterrichte, um ihn auf seinen Unterricht vorzubereiten. Wenn wir bei ihm zusammen sind,

sprechen wir immer Deutsch. Wenn ich ein praktisches Problem habe, sage ich, „Wir werden dieses Problem zusammen überwinden“ (E5)“.

„Ich habe Schwierigkeiten beim Lesen und Sprechen (E3)“.

Es zeigt sich, dass die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe die Fertigkeiten, besonders die Sprechfertigkeit nicht so einsetzen konnten, wie sie wollten. Es wurde der Schluss gezogen, dass die Lehramtskandidaten/-innen zur Verbesserung der Sprechfertigkeiten nach Lösungen suchten. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?« wurden in der Abbildung dargestellt.

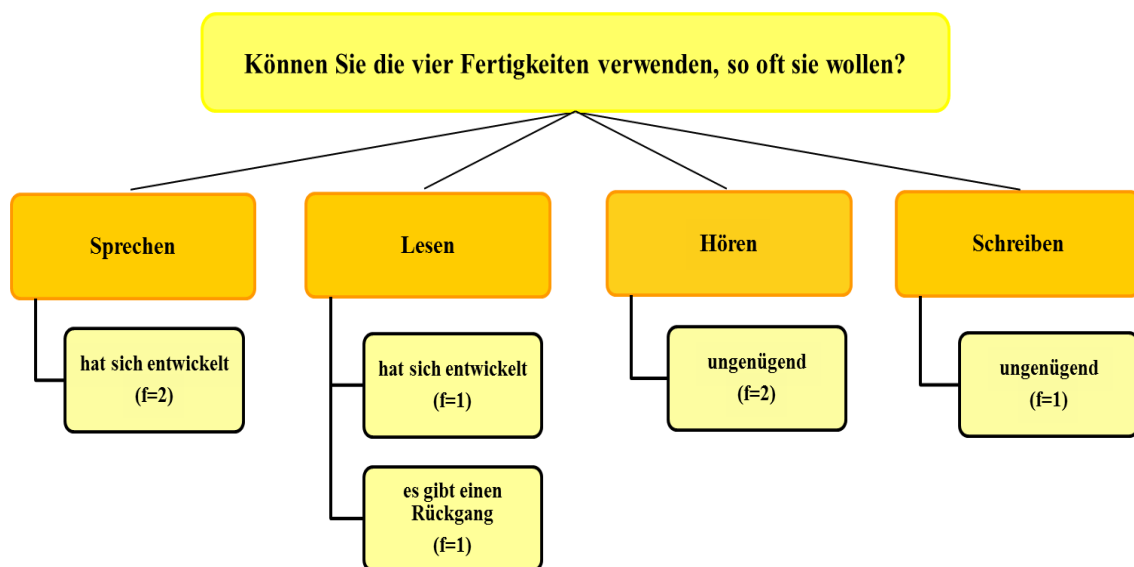


Abbildung 4.10. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe zu der Frage »Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?«

Wenn man die Abbildung 4.10. näher betrachtet, kann man entnehmen, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage, »Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?« unter vier Hauptthemen, wie Sprechen, Lesen, Schreiben und Hören zusammengefasst wurden. Während einige der Lehramtskandidaten/-innen angaben, dass sich ihre Sprechfertigkeit entwickelt hat, berichteten einige der Lehramtskandidaten/-innen, dass ihre Hörfertigkeit ungenügend sei. Darüber hinaus waren einige Lehramtskandidaten/-innen der Meinung, dass sie ihre Lesefertigkeit entwickelt haben, während bei anderen es einen Rückgang in Lesefertigkeit gab. In ähnlicher Weise gab eine kleine Anzahl von

Lehramtskandidaten/-innen an, dass sie sich in ihren Schreibfertigkeiten als ungenügend betrachteten. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen lauten wie folgt:

„Ich kann hier sicherlich besser sprechen. Ich kann sehen, wie sich meine Sprache im Fachgebiet verbessert. Zumindest konnte ich diese Schüchternheit in mir überwinden und mich entspannen (K1)“.

„Zu diesem Thema stimme ich auch meinem Freund voll und ganz zu. Wir haben uns sogar schon einmal unterhalten. Ich denke, das liegt auch am/an der Lehrer/in. Unsere derzeitige Sprachlehrerin fühlt, dass wir einfach Deutsch sprechen können. Wir können, ohne zu zögern mit dem/der Lehrer/in Deutsch sprechen, sowohl während des Unterrichts als auch außerhalb des Unterrichts. Ein großer Teil davon bezieht sich auf den Lehrer (K3)“.

„Ich habe mich in der Vorbereitungsklasse beim Schreiben sehr leichtgetan. Meine höchste Note in der Vorbereitungsklasse war im Schreiben und ich habe damals eigentlich sehr gut geschrieben. Aber im Fachgebiet hat sich meine Fähigkeit zurückgebildet, Ich weiß nicht warum, aber es ist so (K2)“.

„Es gab Texte in den Prüfungen in der Vorbereitungsklasse. Ich denke jetzt, dass ich diese Texte oder was ich lese nicht verstehen konnte, da es so kompliziert klang. Vielleicht war es der damalige Stress. Wenn ich sie aber jetzt bearbeiten würde, denke ich, würde ich sie sehr einfach machen oder lösen, oder es scheint, als könnte ich analysieren, was wir in der Lektion gemacht haben (K1)“.

„Gegen Ende der Vorbereitungsklasse habe ich einige Texte aus der Deutschen Welle gelesen und ich konnte sie verstehen. Aber jetzt haben sich meine Kenntnisse ein bisschen verschlechtert. Ich habe das Bedürfnis, beim Lesen ständig das Wörterbuch zu verwenden. Ich habe das Gefühl, dass es der ständigen Vorbereitungsklasse zuzuschreiben ist. Entsprechend der Vorbereitungsklasse haben sich meine Kenntnisse ein wenig verschlechtert (K3)“.

„Das Hören variiert je nach Akzent, aber es ist sehr schwierig für mich, ich kann die Wörter nicht greifen oder ich extrahiere ein anderes Wort von Hörtexten. Das Hören hat mich gezwungen, es war und ist immer so (K1)“.

Es wird festgestellt, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Verwendung grundlegender Sprachkenntnisse unterschiedlich sind. Es ist eine wichtige Erkenntnis der Untersuchung, dass die Lehramtskandidaten/-innen im Allgemeinen in ihren Hörfertigkeiten zurückbleiben und ihre Sprechfertigkeiten nach der Ausbildung in der Vorbereitungsklasse verbessert werden. Es gibt auch die Lehramtskandidaten/-innen, die sich in der Hörfertigkeit, Schreibfertigkeit und Lesefertigkeit ungenügend ausgebildet fühlen.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in den Experiment- und Kontrollgruppen zu der Frage »Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?« werden in der Tabelle 4.14. verglichen.

Tabelle 4.14. *Der Vergleich der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und Kontrollgruppe zur Frage »Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?«*

Variablen	Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
Sprechen	ungenügend	3	E1, E2, E3	-
	ungenügend an praktischen Sprechfertigkeiten	3	E1, E2, E5	-
	hat sich entwickelt	-	2	K1, K3
Lesen	ungenügend	1	E3	1
	hat sich entwickelt	-	1	K4
Schreiben	ungenügend	1	E4	1
Hören	ungenügend	-	2	K1, K4

In der Tabelle 4.14. wird vorgelegt, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe in drei Fertigkeiten und in der Kontrollgruppe in vier Fertigkeiten unterteilt werden. Die Lehramtskandidaten/innen in der Experimentgruppe gaben an, dass sie sich in ihren Sprechfertigkeiten als ungenügend und ungenügend an praktischen Sprechfertigkeiten konfrontiert sahen, während die Sprechfertigkeiten der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe sich entwickelt hatten. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die sich in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe als ungenügend für ihre Lesefertigkeiten betrachten, ist gleich. Ähnlich ist die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die sich in den Experiment- und Kontrollgruppen in der Schreibfertigkeit als ungenügend betrachten, gleich. Obwohl es in der Kontrollgruppe einige Lehramtskandidaten/-innen gab, die glaubten, dass sich

ihre Lesefertigkeit verbessert hätten, oder sich in der Hörfertigkeit als ungenügend ausgebildet sahen, gab es in der Experimentgruppe keine(n) Lehramtskandidat/-in mit ähnlichen Ansichten.

Die sechste Frage des Fokusgruppeninterviews lautet: »Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?« Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu dieser Frage sind in der Abbildung 4.11. dargestellt.

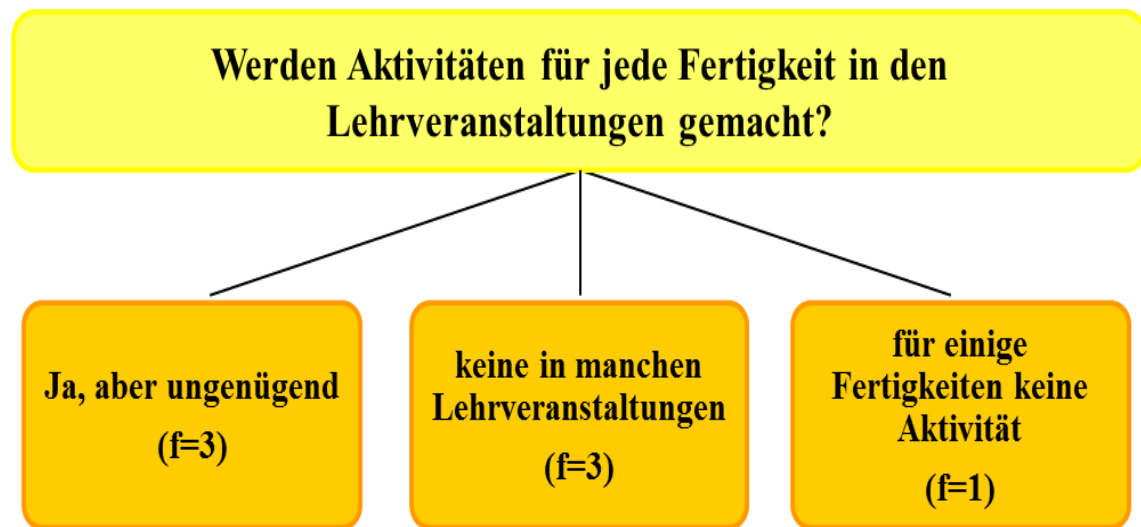


Abbildung 4.11. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?«

Wenn die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zur Frage »Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?« geprüft werden, hat man drei Hauptthemen »ja, aber ungenügend«, »keine in manchen Lehrveranstaltungen« und »für einige Fertigkeiten keine Aktivität« entnommen. Die meisten an der Untersuchung teilnehmenden Lehramtskandidaten/-innen sind der Meinung, dass die Aktivitäten durchgeführt werden, aber sie ungenügend sind. Gleicherweise argumentierten einige Lehramtskandidaten/-innen, dass es keine Aktivitäten in manchen Lehrveranstaltungen gibt. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die bei dieser Frage der Meinung sind, dass die Aktivitäten durchgeführt werden, aber sie ungenügend sind und es keine Aktivitäten in manchen Lehrveranstaltungen gibt, ist gleich. Darüber hinaus brachten einige Lehramtskandidaten/-innen zum

Ausdruck, dass es für einige Fertigkeiten keine Aktivitäten gab. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen werden wie folgende Beispiele verdeutlicht:

„Wir machen Aktivitäten, aber ich denke, es sollte etwas anspruchsvoller sein. Ich denke, es war ein bisschen zu bequem (E1)“.

„Einige Lehrveranstaltungen laufen zu systematisch ab. Wie sollen die Folgen ablaufen? Worüber sollen wir reden? Wie soll man weitergehen? Es endet sehr bestimmt. Hausaufgaben werden gegeben und es geht jede Woche gleich und es endet einfach ohne jegliche Aktivität. Wir sind in dieser Lehrveranstaltung immer sehr eingeschränkt. Da wir unsere eigene Vorstellungskraft und Kreativität nicht benutzen dürfen und wir sind in diesem Prozess nicht aktiv, weshalb ich denke, dass es unproduktiv ist (E5)“.

„In einigen Lehrveranstaltungen können wir eigentlich nicht aktiv sein. Die Dozenten/-innen halten Vorträge und wir hören nur zu. Ich denke, wir können nicht lernen, wenn wir nicht aktiv sind. Außerdem sind wir in einigen Lehrveranstaltungen etwas unterfordert (E4)“.

„In der Vorbereitungsklasse hatten wir Hör- Schrieb-, Grammatik und Sprechübungen oder Aktivitäten. Manchmal waren diese Übungen zusammen. Ab und zu haben wir Spiele gespielt (E6)“.

„Im Fachgebiet werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen so gut wie möglich gemacht, aber es könnte ein bisschen mehr sein (E6)“.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen sind, dass es für einige Fertigkeiten keine oder ungenügende Aktivitäten gibt. Mit dieser Frage wurde festgestellt, dass die Lehramtskandidaten/-innen die Ausbildung im Fachgebiet fast immer mit der Vorbereitungsklasse vergleichen und ihre Fertigkeiten in der Vorbereitungsklasse sich weiter verbesserten.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zu dieser Frage sind in der Abbildung 4.12. dargestellt.

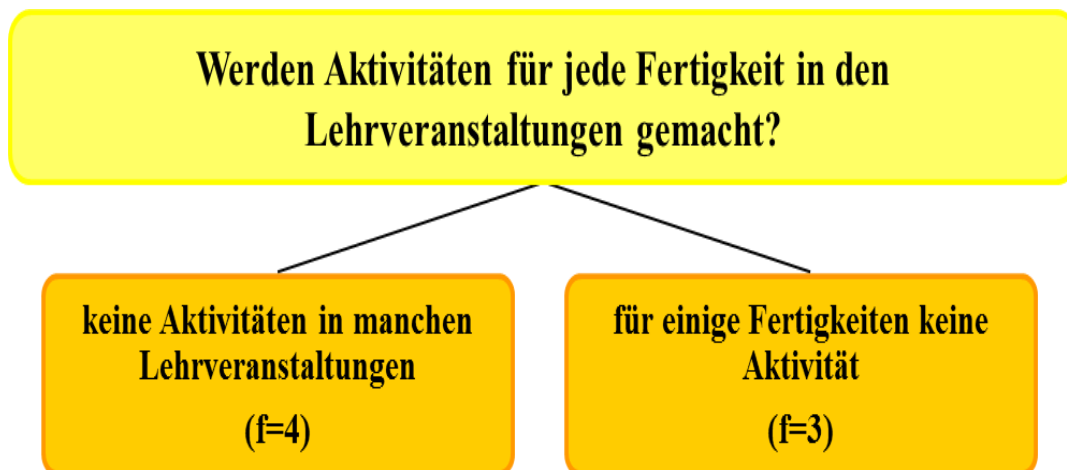


Abbildung 4.12. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage
»Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?«

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage „Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?« sammelten sich unter zwei Hauptthemen, nämlich als ‚keine Aktivitäten in manchen Lehrveranstaltungen‘ und ‚für einige Fertigkeiten keine Aktivität‘. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen waren der Meinung, dass in manchen Lehrveranstaltungen keine Aktivitäten stattfanden. Einige der Lehramtskandidaten/-innen brachten vor, dass es für einige Fertigkeiten keine Aktivitäten gab. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die die Ansicht verteidigen, dass keine Aktivitäten in manchen Lehrveranstaltungen und für einige Fertigkeiten keine Aktivität gibt, ist nah beieinander. Dafür lassen sich folgende Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe nennen:

„Zum Beispiel machen wir keine Höraktivitäten. Wir fallen in der Hörfertigkeit zurück (K4)“.

„Schreibaktivitäten sind sehr klassisch. Wir haben seit Beginn des Semesters die gleichen Aktivitäten getan. Wir beschreiben immer etwas. Die Schreibthemen sollten für das aktuelle Leben etwas relevanter sein. Mit anderen Worten, wir sollten in der Lage sein, unsere Probleme zu erklären (K3)“.

„Ich denke, wir müssen bei den Schreibaktivitäten etwas freier schreiben (K2)“.

„Wir machen keine Höraktivitäten. Okay, wir hören und verstehen die Lehrer/-innen, aber ob es sich um einen Fernseher, eine Nachricht, einen Film oder eine Musik handelt, es ist schwierig, direkt zuzuhören und zu verstehen (K7)“.

„Ich denke, dass Höraktivitäten sehr wichtig sind, aber es gibt keine Lehrveranstaltung im Fachgebiet für Hörfertigkeit (K9)“.

Es wurde von den Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe berichtet, dass während der Ausbildung im Fachgebiet im Allgemeinen keine Aktivität in Bezug auf die Hörfertigkeit bestand. Es gab auch Lehramtskandidaten/-innen, die aussagten, dass einige Fertigkeiten in manchen Lehrveranstaltungen nicht entwickelt wurden.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in den Experiment- und Kontrollgruppen zu der Frage ‚Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?‘ werden in der folgenden Tabelle verglichen.

Tabelle 4.15. *Der Vergleich der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe bezüglich der Frage »Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?«*

Variablen	Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
Ja, aber ungenügend	3	E1,E6, E9	-	
Keine in manchen Lehrveranstaltungen	3	E4, E5, E6	4	K1, K3, K4, K5
Für einige Fertigkeiten keine Aktivität	1	E6	3	K4, K7, K9

In der Tabelle 4.15. wird vorgelegt, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zur Frage »Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?« in der Experimentgruppe unter drei Hauptthemen und in der Kontrollgruppe unter zwei Hauptthemen zusammengefasst. Die Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen gaben ebenso an, dass in manchen Lehrveranstaltungen keine Aktivität stattgefunden hat. Die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe argumentierten, dass es für einige Fertigkeiten keine Aktivität gab. Obwohl es in der Experimentgruppe Lehramtskandidaten/-innen gab, die diese gleiche Meinung verteidigten, war deren Anzahl geringer als die in der Kontrollgruppe. Einige Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe fanden manche Aktivitäten auch ungenügend. Im Gegensatz zur Experimentgruppe gab es keine Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe, die in den Lehrveranstaltungen durchgeführten Aktivitäten als ungenügend dargestellt haben.

Eine weitere Frage der Forschung lautet: »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten der Lehramtskandidaten/-innen in den Lehrveranstaltungen?« Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu dieser Frage sind wie folgt:

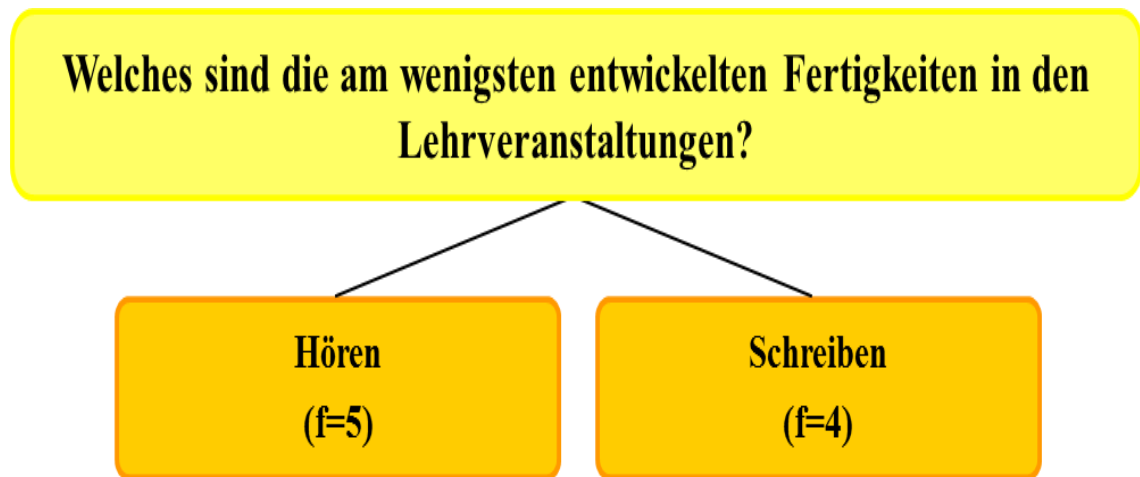


Abbildung 4.13. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?«

Bei der Prüfung der obigen Abbildung ist ersichtlich, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage in zwei Hauptthemen, als Hören und Schreiben gruppiert wurden. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe drückten aus, dass die am wenigsten entwickelte Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen die Hörfertigkeit war. In ähnlicher Weise argumentierten die meisten Lehramtskandidaten/-innen, dass die Schreibfertigkeit in den Lehrveranstaltungen ungenügend entwickelt war. Die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe äußerten keine Meinung zu den Sprech- und Lesefertigkeiten.

„Schreiben. Natürlich schreibe ich etwas in meinem eigenen Leben, aber in der Lehrveranstaltung Schreiben verläuft alles sehr systematisch. Wir sind begrenzt und wir müssen entsprechend schreiben, was uns gegeben wurde. Es fühlt sich für uns etwas monoton an. Zum Beispiel möchte ich immer eine Konjunktion verwenden, aber der Lehrer sagt, ich soll sie nicht benutzen. Außerdem konjugieren wir immer das gleiche Subjekt und die gleiche Zeitform, deswegen ist es langweilig (E2)“.

„Zum Beispiel verlaufen die Lehrveranstaltungen Sprechen und Lesen gut. Für Hörfertigkeit hören wir unsere Lehrerin, die eine Muttersprachlerin ist, aber wir hören

nichts auf Band oder einem anderen Gerät, oder wir machen keine Hörübungen mit richtig, oder falsch. Solche Aktivitäten waren in der Vorbereitungsklasse (E4)“.

„Wir lernen etwas in Grammatik, zum Beispiel schreiben wir diese Woche 10 Sätze über die Partizipien. Wir verwenden sie in 10 Sätzen und verwenden sie selbst. Aber ich glaube, ich konnte nicht fortschreiten, als ich über konkrete Themen schrieb. Ich denke, wir müssen uns mit abstrakteren Beschreibungen befassen (E3)“.

„Wir tun nichts für das Hörverstehen. Das Hören fand in der Vorbereitungsklasse statt. Zum Beispiel haben wir hier keine Höraktivitäten (E8)“.

Die Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe legten dar, dass ihre Hör- und Schreibfertigkeiten in den Lehrveranstaltungen nicht ausreichend entwickelt werden konnten. Sie brachten zum Ausdruck, dass in den Lehrveranstaltungen keine Aktivitäten zum Hören gemacht wurden.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe zu der Frage »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?« sind in der Abbildung 4.14. wie folgt:

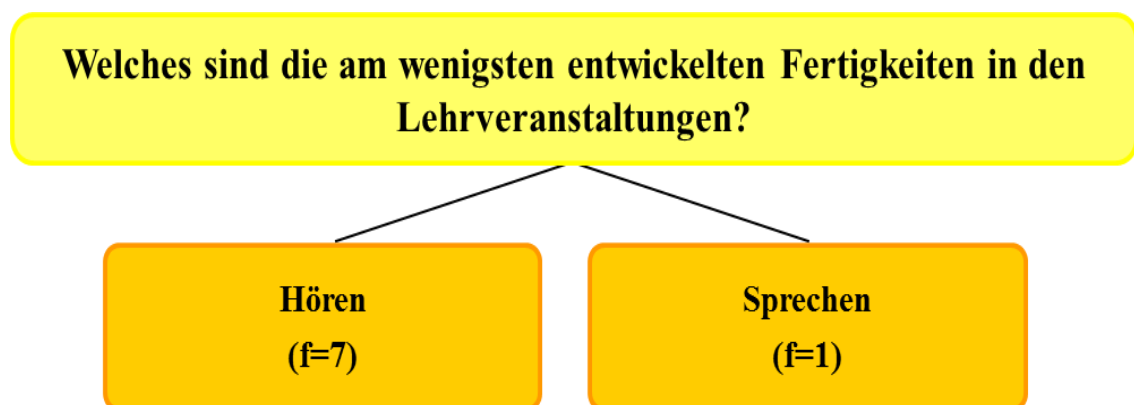


Abbildung 4.14. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?«

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe zur Frage »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?« werden in der Abbildung 4.14. dargestellt. Wie sich aus der Abbildung ablesen lässt werden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe unter zwei Hauptthemen, als Hören und Sprechen, klassifiziert. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe teilten mit, dass ihre

Hörfertigkeiten in den Lehrveranstaltungen nicht ausreichend entwickelt wurden. Dementsprechend benannte eine kleine Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, dass die Sprechfertigkeit in den Lehrveranstaltungen nicht ausreichend entwickelt werden konnte. Die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe gaben keine Meinungen zu Lese- und Schreibfertigkeiten an. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage lauten wie folgt:

„Es wird nicht viel Wert auf die Fertigkeit Hören gelegt. Wir tun nichts zur Hörfertigkeit, wir konzentrieren uns nicht darauf (K5)“.

„Wir haben in den Lehrveranstaltungen keine Höraktivitäten durchgeführt, vielleicht kann es ein bisschen verbessert werden. Das Hören ist wirklich sehr wichtig. Wir können von einem Deutschen etwas hören und es bietet auch Ohrvertrautheit. Ich habe versucht, eine Fernsehserie mit einem deutschen Untertitel anzusehen. Auch dabei habe ich mir schwergetan (K3)“.

„Wir tun nichts für das Hören. Okay, wir hören und verstehen die Lehrer/-innen, aber wenn es sich um einen Fernseher, eine Nachricht, einen Film oder eine Musik handelt, es ist schwer, direkt sie zu hören und zu verstehen (K7)“.

Die meisten Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe sind der Meinung, dass sich ihre Hörfertigkeiten in den Lehrveranstaltungen nicht entwickelt haben und dass mehr und unterschiedliche Aktivitäten aus dem Alltag oder Übungen für Hörfertigkeiten notwendig sind.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe zur Frage »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?« werden in der folgenden Tabelle verglichen.

Tabelle 4.16. *Der Vergleich der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in den Experiment- und Kontrollgruppen zu der Frage »Welches sind die am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?«*

Variablen	Experimentgruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontrollgruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
Hören	5	E4, E6, E7, E8, E9	7	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8
Schreiben	4	E2, E5, E1, E3		
Sprechen	-		1	K6

Aus der Tabelle 4.16. wird ersichtlich, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen in beiden Gruppen unter zwei Hauptthemen zusammengefasst sind. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen gaben an, dass in den Lehrveranstaltungen die am wenigsten entwickelte Fertigkeit Hörfertigkeit war. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die angaben, dass ihre Hörfertigkeit wenig entwickelt war, war höher in der Kontrollgruppe als in der Experimentgruppe. Einige Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe vermeldeten, dass die Schreibfertigkeit in den Lehrveranstaltungen nicht entwickelt werden könne, während niemand in der Kontrollgruppe etwas über die Schreibfertigkeit berichtete. Gleichmaßen gab es in der Kontrollgruppe einige Lehramtskandidaten/-innen, die erklärten, dass die Sprechfertigkeit in den Lehrveranstaltungen ungenügend entwickelt werden konnte, äußerten die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe keine Meinung zu der Sprechfertigkeit. Die Lehramtskandidaten/-innen beider Gruppen äußerten keine Meinung darüber, ob sich die Lesefertigkeit in den Lehrveranstaltungen verbessert hat oder nicht.

Eine weitere Frage des Fokusgruppeninterviews ist, »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?« Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu dieser Frage werden in der Abbildung angezeigt.

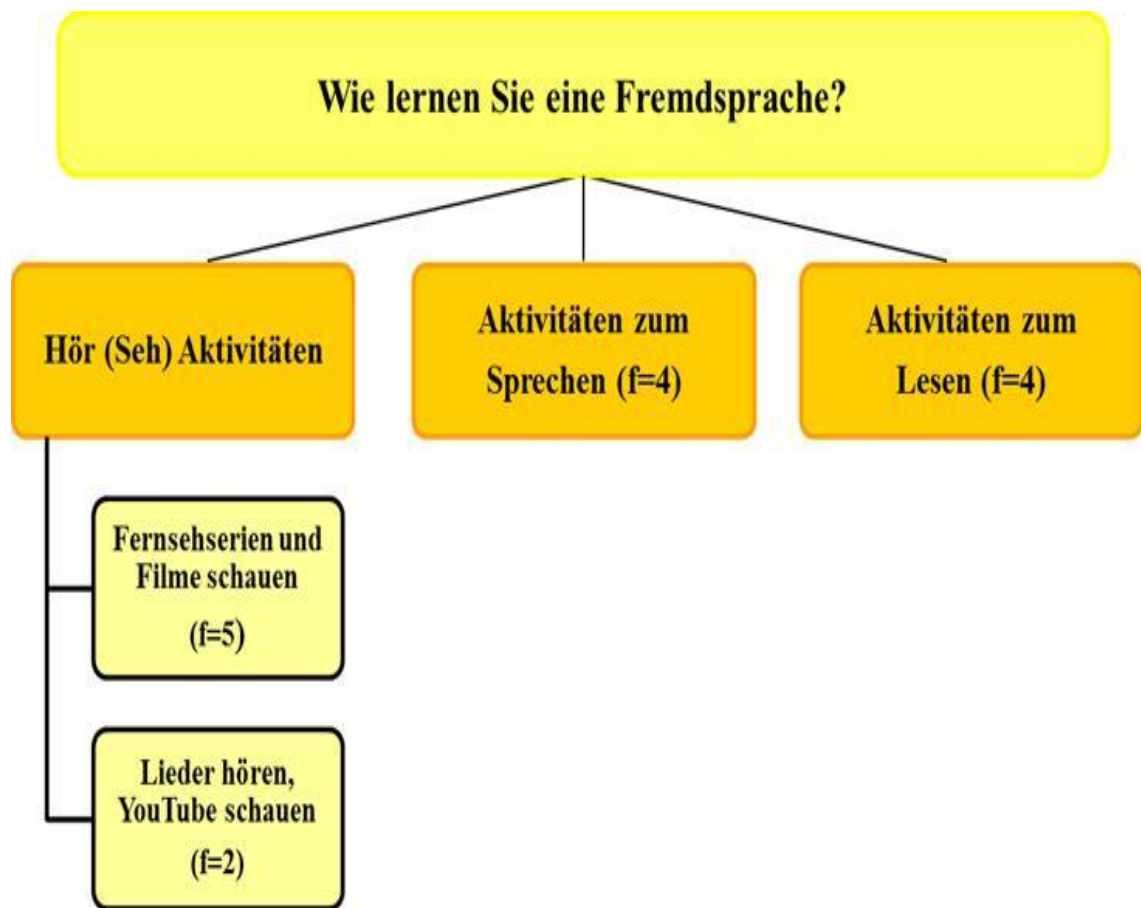


Abbildung 4.15. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?«

Bei der Untersuchung der Abbildung 4.15. auf die Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?« zeigte sich, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe unter drei Hauptthemen als Hör- (Seh-) Aktivitäten, Aktivitäten zum Sprechen und Lesen kategorisiert wurden. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe gaben an, dass sie eine Fremdsprache durch Hör- (Seh-) Aktivitäten gelernt haben. Es ist ersichtlich, dass die meisten dieser Aktivitäten ausländische Fernsehserien und Filme waren. Einige Lehramtskandidaten/-innen gaben auch an, dass sie Lieder hören und YouTube folgen. Während einige Lehramtskandidaten/-innen berichteten, dass sie eine Fremdsprache durch Sprechaktivitäten gelernt haben, berichteten einige Lehramtskandidaten/-innen, dass sie eine Fremdsprache durch Lesen von Büchern gelernt haben, die in Fremdsprachen geschrieben wurden. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die durch Aktivitäten zum Sprechen und Lesen eine

Fremdsprache lernen, ist gleich. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur vorliegenden Frage sind wie folgt:

„Ich schaue viel an. Ich schaue besonders ausländische Fernsehserien an. Ich schreibe auch auf, was ich sehe. Ich lerne Muster. Ich schaue mir die Muster an, die ich geschrieben habe. Ich denke ständig darüber nach, wie ich in unserem täglichen Gespräch darauf reagieren soll. Ich schaue meistens Videos an (E2)“.

„Ich spreche mit mir über Fernsehserie oder Filme. Es muss keine TV-Show oder ein Film sein, aber ich spreche mit mir selbst über ein Thema (E3)“.

„Ich mag auch reden. Ich versuche, ausländische Freunde im Internet zu finden. Im Alltag ist es nicht einfach, sich mit jemandem in einer Fremdsprache zu unterhalten. Wenn ich aber die Möglichkeit finde, macht es mir sehr viel Spaß (E4)“.

„Ich habe auch gelernt, indem ich ausländische Filme mit Untertiteln geschaut habe. Ich habe Cartoons oder ähnliches mit Untertiteln geschaut. Ich lernte, indem ich nur zuschaute (E9)“.

„Ich habe angefangen, Filme und Fernsehserien zu schauen. Dann fing ich an, Bücher zu lesen, kaufte Bücher, lernte und übte (E7)“.

Die Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe haben die Fremdsprache durch audiolinguale und -visuelle Methode gelernt. Einige der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe gaben an, dass sie eine Fremdsprache leichter lernen, indem sie in einer Fremdsprache sprechen und lesen.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage, »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?«, sind in der nachstehenden Abbildung zu finden.

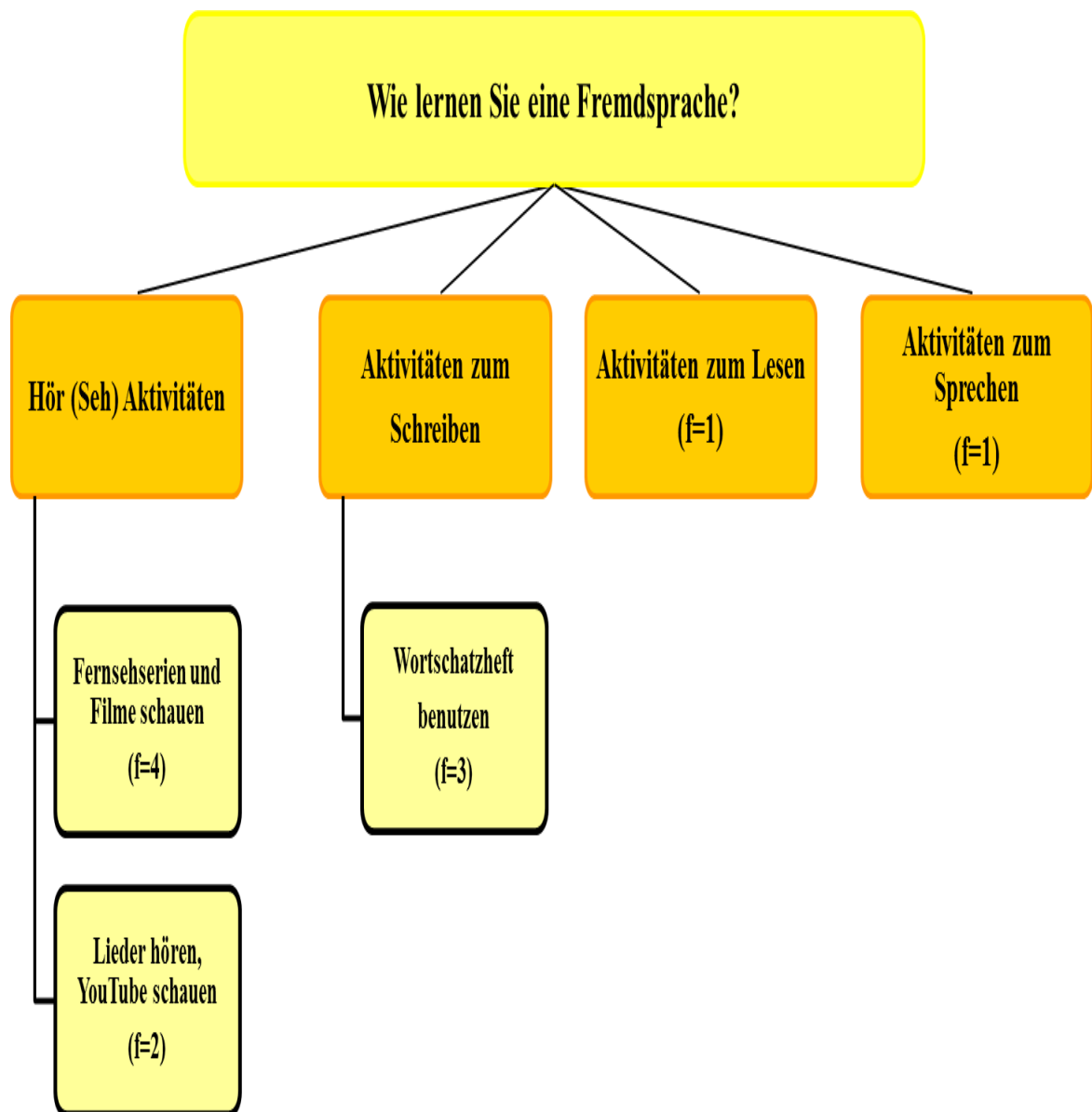


Abbildung 4.16. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?«

Wie in der Abbildung 4.16. ersichtlich ist, sind die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?« als Hör- (Seh-) Aktivitäten, Aktivitäten zum Schreiben, zum Sprechen und zum Lesen unter vier Hauptthemen zusammengefasst. Es wurde festgestellt, dass die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe eine Fremdsprache meist durch Hör- und Sehaktivitäten lernten. Die Lehramtskandidaten/-innen berichten, dass sie Fernsehserien und Filme hauptsächlich in Fremdsprachen anschauen. Es wurde beobachtet, dass sie fremdsprachige Lieder anhören und Filme von YouTube-Kanälen

anschauen. Einige der Lehramtskandidaten/-innen brachten zum Ausdruck, dass sie die Fremdsprache durch Schreiben gelernt haben. Sie schreiben meistens die unbekannten Wörter auf das Wortschatzheft und üben sie auf diese Weise. Während eine kleine Anzahl nannte, die Fremdsprache durch Sprechaktivitäten gelernt zu haben, behaupten einige Lehramtskandidaten/-innen, die Fremdsprache durch Leseaktivitäten gelernt zu haben. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die eine Fremdsprache durch Sprech- und Leseaktivitäten lernen, ist gleich. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zur daliegenden Frage lauten wie folgt:

„Wir waren immer Englisch ausgesetzt, weil der Unterricht seit unserer Jugend gegeben wurde. Ebenfalls denke ich, dass es sich durch das Ansehen von Filmen und Fernsehserien entwickelt hat, indem es mir etwas hinzugefügt hat. Abgesehen davon habe ich ein Wortschatzheft, ich halte es immer auf Englisch, ich mache es immer noch auf Deutsch. Ich habe bisher 4-5 Wortschatzheft fertiggestellt. Ich mache nichts anderes als das (K2)“.

„Ich schaue Filme und auf die gleiche Weise lese ich auch Texte. Ich versuche sie zu lesen, auch wenn es ein kleiner Absatz ist, versuche ich sie zu verstehen, ich lerne neue Wörter, die ich nicht kenne (K1)“.

„Ich schaue keine Fernsehserien oder Filme, weil ich sie nicht mag. Ich behalte ein Wortschatzheft. Ich stelle es neben mein Bett und lese bevor Schlafen. Es bleibt mir mehr im Gedächtnis, wenn ich am Schreiben arbeite, deshalb schreibe ich (K4)“.

„Ich spreche zum Beispiel Englisch. Selbst trete ich mit der Rolle von Ausländerin in der Türkei ein und mit den Verkäufern spreche ich als ob ich eine Ausländerin wäre, so dass zumindest lerne ich, spontan zu reden. Manchmal tue ich so, als könnte ich kein Türkisch (K9)“.

„Außerdem bleibt zum Beispiel mehr in meinem Kopf, wenn das Thema uns mehr interessiert. Beispielweise folge ich einem deutschen Spieler oder einem Nachrichten- oder Zeitschriftenkanal. Wenn wir auf etwas so neugierig sind, kommt uns mehr Wunsch es zu lernen und dieses Thema verfolgen wir auf Instagram oder YouTube, das macht das Lernen dauerhafter (K3)“.

Die meisten Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe brachten zum Ausdruck, dass sie Fremdsprachen durch das visuelle und auditive Gedächtnis gelernt haben und von Fernsehserien und Filmen profitieren. Darüber hinaus artikulierten sich einige Lehramtskandidaten/-innen, dass sie durch die Wortschatzhefte Fremdsprachen gelernt haben.

Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?« befindet sich in der folgenden Tabelle.

Tabelle 4.17. Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?«

Variablen		Experiment- gruppe (f)	Lehramtskan- didaten/-innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskan- didaten/-innen
Hör- (Seh-) Aktivitäten	Fernsehserien und Filme schauen	4	E2, E6, E9, E7	5	K1, K2, K3, K5, K8
	Lieder hören, YouTube schauen	2	E1, E5	2	K3, K8
Aktivitäten zum Lesen		4	E1, E4, E6, E7	1	K1
Aktivitäten zum Sprechen		4	E3, E4, E6, E8	1	K9
Aktivitäten zum Schreiben	Wortschatz-heft benutzen		-	3	K2, K3, K4

In der Tabelle 4.17. werden die Meinungen an der Untersuchung teilnehmenden Experimentgruppen und Kontrollgruppen zur Frage »Wie lernen Sie eine Fremdsprache?« angegeben. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage werden in der Experimentgruppe in drei Unterthemen und in der Kontrollgruppe in vier Unterthemen zusammengefasst. In beiden Gruppen teilten die meisten Lehramtskandidaten/-innen ihre Meinungen mit, dass sie eine Fremdsprache durch Hör- (Seh-) Aktivitäten gelernt haben. In beiden Gruppen gaben sie an, dass sie eine Fremdsprache durch das Anschauen von Fernsehserien und Filmen gelernt haben, während einige Lehramtskandidaten/-innen angaben, dass sie durch Aktivitäten zum Anhören, wie Liedern anhören und einen YouTube-Kanal anschauen, durchgeführt haben. In beiden Gruppen führen Lehramtskandidaten/-innen Aktivitäten zum Lesen durch, aber die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die Aktivitäten zum Lesen

ausführen, ist geringer in der Kontrollgruppe als diese in der Experimentgruppe. Ähnlich gibt es in beiden Gruppen Lehramtskandidaten/-innen, die Aktivitäten zum Sprechen durchgeführt haben. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die eine Fremdsprache durch Aktivitäten zum Sprechen lernten, ist jedoch höher in der Experimentgruppe als in der Kontrollgruppe. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe unterschieden sich hinsichtlich der Schreibaktivitäten beim Lernen einer Fremdsprache nicht. Obwohl es einige Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe gab, die beim Lernen einer Fremdsprache mit Schreibaktivitäten beschäftigt waren, gab es keine/n Lehramtskandidatin/-en in der Experimentgruppe, der mit Schreibaktivitäten beschäftigt war. Die Schreibtätigkeit von Lehramtskandidaten/-innen bestand nur darin, ein Wortschatzheft zu benutzen.

Die neunte Frage des Fokusgruppeninterviews lautet: »Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?« Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu dieser Frage sind in der Abbildung dargestellt.

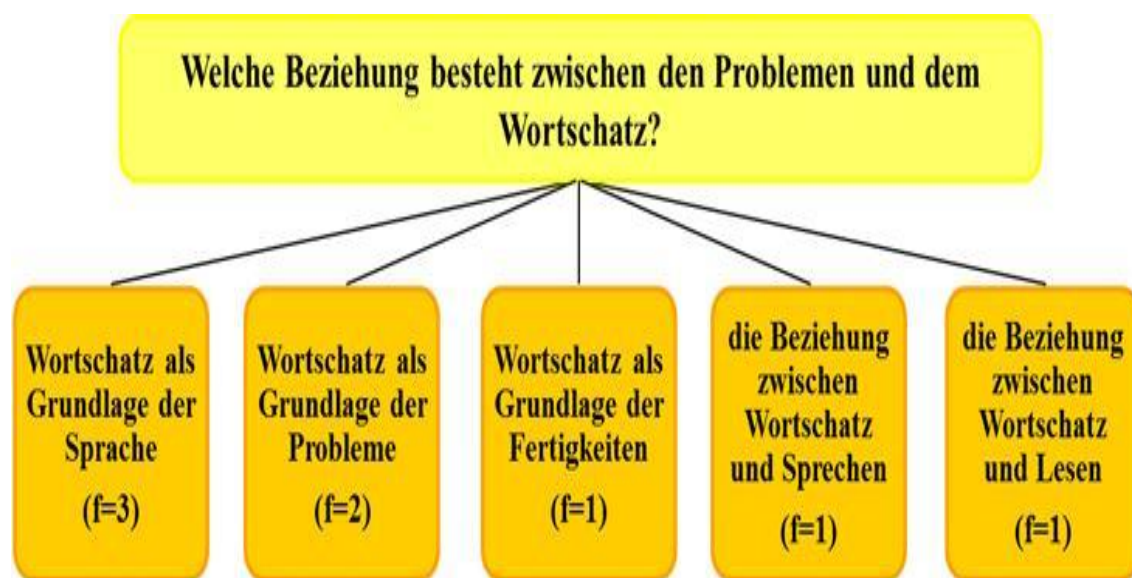


Abbildung 4.17. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?«

In der Abbildung 4.17. werden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen

und dem Wortschatz?» beschrieben. Wenn die Abbildung weiter untersucht wird, zeigt sich, dass die Beziehung zwischen den Problemen und dem Wortschatz der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe unter fünf Hauptthemen zusammengefasst ist. Es zeigt sich, dass Lehramtskandidaten/-innen Wortschatz als Grundlage der Sprache, Wortschatz als Grundlage der Probleme, Wortschatz als Grundlage der Fertigkeiten, die Beziehung zwischen Wortschatz und Sprechen und die Beziehung zwischen Wortschatz und Lesen assoziieren. Die Mehrheit dieser Lehramtskandidaten/-innen ist der Meinung, dass der Wortschatz Grundlage der Sprache ist und achten auf die Bedeutung des Wortschatzes für die Fremdsprache. Dem folgen die Meinungen den Wortschatz als Grundlage der Probleme einer Fremdsprache zu betrachten. Die Lehramtskandidaten/-innen betonen, dass das Problem, auf das sie beim Lernen einer Sprache stießen, auf den Mangel von Wortschatzwissen zurückzuführen sei. Einige Lehramtskandidaten/-innen verbinden Wortschatz mit den grundlegenden Sprachfertigkeiten. Während einige der Lehramtskandidaten/-innen Wortschatz als Grundlage der Fertigkeiten angaben, gaben einige an, dass Sprechfertigkeit ohne Wortschatz nicht möglich wäre, während andere angaben, dass der Mangel an Wortschatz die Lesefertigkeiten negativ beeinflussen würde. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die die Probleme des Fremdsprachenlernens mit der Beziehung zwischen Wortschatz und Sprechen und Wortschatz und Lesen in Verbindung bringen, ist gleich. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage sind nachstehend aufgeführt:

„Ich kann sagen, dass die Grundlage der Probleme, die uns bei einem Fremdsprachenlernen begegnen, das Fehlen des Wortschatzes ist, weil Wortschatz die Grundlage der Sprache ist (E5)“.

„Wenn wir denken, fangen wir das Sprechen mit den Wörtern „Mutter und Vater“ an. Das heißt, mit dem Wort fangen wir alles an. Also lernen wir unsere Muttersprache mit dem Wort. Wort ist die Ausdruckweise und die Grundlage der Sprache (E1)“.

„Die Sprache wird durch Wörter gelernt. Lassen Sie mich zum Beispiel ein Beispiel von mir geben, während ich mich auf die Universitätsaufnahmeprüfung vorbereitete. Ich habe am Anfang nur 35 Fragen von 80 Fragen richtig beantwortet. Dann fing ich an, für die Prüfung neue Wörter zu lernen. Während ich für die Prüfung studierte, lernte ich ständig neue Wörter auswendig. Dann fing ich sofort an, 60 Fragen richtig zu beantworten. Der wichtigste Punkt ist, dass ich mein Niveau erhöht habe und es nur mit Wortschatz getan habe (E9)“.

„Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören sind betreffend mit dem Begriff Wort. Alle Fertigkeiten brauchen Wörter (E4)“.

Die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe berichteten, dass der Wortschatz eine wichtige Rolle bei den Problemen spielt, auf die sie im Fremdsprachenunterricht stoßen. Sie berichteten noch, dass der unvollständige und unzureichende Wortschatz dazu führt, dass grundlegende Sprachkenntnisse nicht ausreichend aktiv genutzt werden können. Die Lehramtskandidaten/-innen teilten auch ihre Erfahrungen mit, die sie durch den Wortschatz geschafft haben. Sie sind überzeugt, dass sie der Wortschatz zum Erfolg gebracht hat.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zu dieser Frage sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

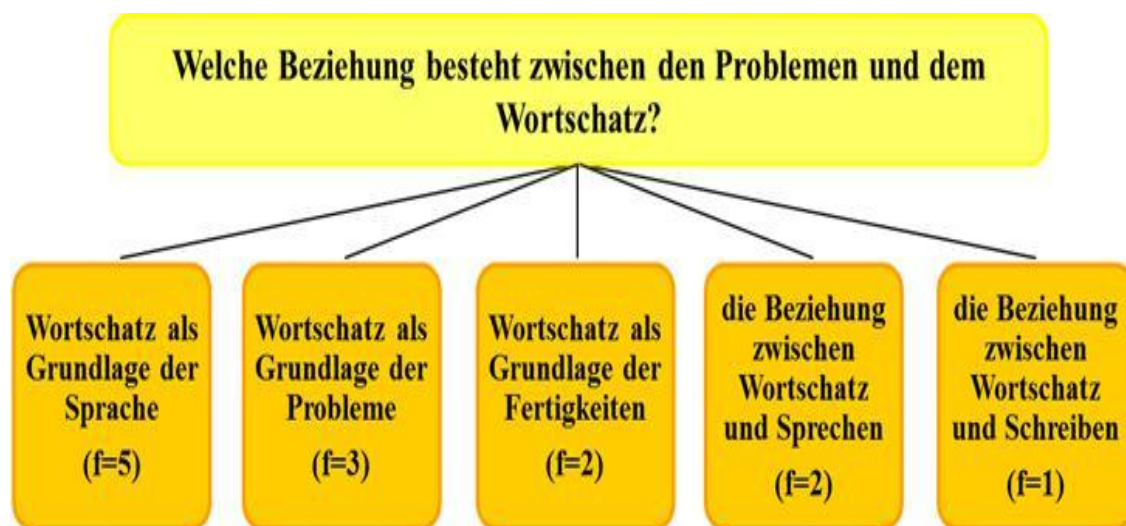


Abbildung 4.18. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?«

Bei der Prüfung der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe wird ermittelt, dass sie die Beziehung zwischen ihren Problemen beim Lernen einer Fremdsprache und Wortschatz im Allgemeinen in fünf Hauptthemen einordnen. Es ist ersichtlich, dass die Lehramtskandidaten/-innen Wortschatz mit Konzepten wie Wortschatz als Grundlage der Sprache, Wortschatz als Grundlage der auftretenden Probleme, Wortschatz als Grundlage der Fertigkeiten, die Beziehung zwischen Wortschatz und Sprechen und die Beziehung zwischen Wortschatz und Schreiben verknüpfen. Die meisten an der Untersuchung teilnehmenden

Lehramtskandidaten/-innen betonten, dass der Wortschatz als die Grundlage der Sprache ist. Diesem Thema folgen die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen, die angaben, dass der Wortschatz als die Grundlage der Probleme ist, die in einer Fremdsprache auftreten. Während einige Lehramtskandidaten/-innen den Wortschatz als die Grundlage der Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen bezeichneten, erwähnten einige Lehramtskandidaten/-innen die Beziehung zwischen Wortschatz und Sprechen. Sie betonten, dass die Fertigkeit Sprechen ohne ausreichenden Wortschatz nicht möglich sei. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die den Wortschatz als die Grundlage der Fertigkeiten betrachten, ist gleich mit der Anzahl derer, die die Beziehung zwischen Wortschatz und Sprechen betonen. Eine kleine Anzahl von Lehramtskandidaten/-innen erwähnte die Beziehung zwischen Wortschatz und Schreiben und betonte die Auswirkungen des Wortschatzes auf die Schreibfertigkeit. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage lauten wie folgt:

„Die Probleme, die wir beim Lernen einer Fremdsprache erleben, sind bezüglich mit dem fehlenden Wortschatz. Wenn wir die Wörter nicht kennen, können wir nicht sprechen, alles endet definitiv (K4)“.

„Wir können auch nicht schreiben (K5)“.

„Es ist auch notwendig, verschiedene Wörter zu kennen. Zum Beispiel verwenden Sie immer die gleichen Wörter, auch wenn Sie auf Türkisch sprechen. Die andere Person möchte Ihnen nicht zuhören. Wenn Sie beispielsweise beim Deutschlernen ständig neue Wörter verwenden, werden Sie fließend sprechen und lernen ständig verschiedene Wörter. Deshalb halte ich die Wörter für wichtig (K3)“.

„Sprechen ist absolut nicht möglich, ohne die Wörter zu lernen (K9)“.

„Ohne Wörter können wir nicht verstehen, was gesagt wird, etwas fehlt immer (K1)“.

Wenn die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe untersucht werden, zeigt sich, dass sie die Bedeutung des Wortschatzwissens beim Sprachenlernen betonten. Die Lehramtskandidaten/-innen berichteten, dass sie grundlegende Sprachfertigkeiten nicht angemessen einsetzen können, wenn sie nicht über genügend Wortschatz verfügen. Sie markierten, dass es notwendig sei, verschiedene Wörter zu kennen. Sie unterstrichen auch, dass sie sich unsicher fühlten, ohne einen ausreichenden Wortschatz zu kennen.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe zur Frage »Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?« werden in der folgenden Tabelle verglichen.

Tabelle 4.18. Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage
»Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?«

Variablen	Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
als Grundlage der Sprache	3	E7, E8, E9	5	K2, K3, K4, K7, K9
als Grundlage der Probleme	2	E5, E7	3	K4, K7, K8
als Grundlage der Fertigkeiten	1	E4	2	K1, K5
die Beziehung zwischen Wortschatz und Lesen	1	E3	-	-
die Beziehung zwischen Wortschatz und Sprechen	1	E1	2	K3, K4
die Beziehung zwischen Wortschatz und Schreiben	-		1	K5

Wenn die obige Tabelle untersucht wird, zeigt sich, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und Kontrollgruppe über die Beziehung zwischen ihren Problemen und ihrem Wortschatz unter sechs Hauptthemen zusammengefasst sind. In beiden Gruppen erörterten die meisten Lehramtskandidaten/-innen, dass der Wortschatz die Grundlage der Sprache ist. In ähnlicher Weise ist die zweite Meinung, die Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen am häufigsten formulierten, dass der Wortschatz die Grundlage der Probleme ist, auf die sie stoßen. Zudem behaupteten sie auch, dass das Wortschatzwissen die Grundlage der Fertigkeiten sein sollte. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe, die argumentierten, dass der Wortschatz die Grundlage der Sprache, der Probleme und der Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen ist, ist höher als die in der Experimentgruppe. Einige Lehramtskandidaten/-innen verbanden Wortschatz mit einigen grundlegenden

Sprachfertigkeiten. Während einige Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe die Beziehung zwischen dem Wortschatz und dem Lesen erwähnten, betonten die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe die Beziehung zwischen Wortschatz und Schreibfertigkeit. Die Lehramtskandidaten/-innen sowohl in der Experimentgruppe als auch in der Kontrollgruppe machten auf die Beziehung zwischen Wortschatz und Sprache aufmerksam. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe, die auf die Beziehung zwischen Wortschatz und Sprechfertigkeit aufmerksam machen, ist höher als in der Experimentgruppe. In beiden Gruppen erwähnte kein/e Lehramtskandidat/-in die Beziehung zwischen Wortschatz und Hörfertigkeit.

Die zehnte Frage des Fokusgruppeninterviews ist: »Wie erlernen Sie den Wortschatz?«. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe zu dieser Frage sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.



Abbildung 4.19. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Wie erlernen Sie den Wortschatz?«

In der Abbildung 4.19. wird gezeigt, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe die Lernstile, die sie beim Erlernen des Wortschatzes benutzen, in vier Hauptthemen gruppiert haben. Bei der Untersuchung der Abbildung kann man entnehmen, dass die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe den Wortschatz durch Sätze bilden, soziale Medien, Wortschatzheft und der Wortschatzkarten, und Fernsehserien/Filme anzuschauen erlernen. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe brachten

zum Ausdruck, dass sie Wörter besser und einprägsamer lernten, indem sie Sätze bildeten. Dieser Meinung folgen die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen, die den Wortschatz durch die sozialen Medien erlernten. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass einige Lehramtskandidaten/-innen versuchten, mithilfe des Wortschatzhefts und der Wortschatzkarten ihren Wortschatz zu erweitern. Eine kleine Anzahl von Lehramtskandidaten/-innen betonte jedoch, dass sie über einen großen Wortschatz durch das Anschauen der Fernsehserien und Filmen verfügen. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage sind im Folgenden aufgeführt:

„Ich lerne durch Schreiben. Ich lerne sehr gut, indem ich einen Beispielsatz bilde (E2)“.

„Ich bereite viele Wortschatzkarten vor. Ich blättere mein Wortschatzheft einmal pro Woche durch (E6)“.

„Ich lerne zum Beispiel sehr gut, indem ich neue Sätze bilde. Ich versuche sofort, einen Satz zu bilden, wenn ich ein Wort nicht kenne. Dann bleibt es besser im Gedächtnis, weil ich damit viel Zeit verbringe (E9)“.

„Ich denke, dass soziale Medien auch sehr nützlich sind, um den Wortschatz zu erweitern. Zum Beispiel folge ich ein paar deutschen Seiten in den sozialen Medien. Wenn ich „erforsch“ drücke, kommen einige Wörter zu oft vor. Ich sehe die Wörter auch über soziale Medien. Es unterstützt ständig durch Visualisierung, so dass man es sehr oft auf Instagram sehen kann, deswegen ist es unnötig noch mal zu lernen. Da ich die Wörter tagsüber so oft sehe, lerne ich sie automatisch. Es spricht das visuelle Gedächtnis an, weil ich sie sehr oft sehe. Ich fühle mich nicht verpflichtet zu schreiben oder zu arbeiten (E7)“.

Nach Meinung der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe erfordert das Fremdsprachenlernen, dass man über die grundlegenden Kenntnisse des Wortschatzes verfügt und einen großen und aktiven Wortschatz beherrscht. Es ist zu sehen, dass sie den Wortschatz meistens durch Bildung der Sätze erlernen. Darüber hinaus betonten Lehramtskandidaten/-innen, dass soziale Medien, Wortschatzhefte und -karten und das Ansehen von Fernsehserien und Filmen eine sehr wichtige Rolle bei der Beherrschung eines großen Wortschatzes spielen.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Wie erlernen Sie den Wortschatz?« sind in der Abbildung 4.20. dargestellt:



Abbildung 4.20. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Wie erlernen Sie den Wortschatz?«

Wie aus der Abbildung 4.20. ersichtlich wird, werden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zu dieser Frage in drei Hauptthemen sortiert. Die Lernstile der an der Untersuchung teilnehmenden Lehramtskandidaten/-innen werden als durch Sätze bilden, soziale Medien, Wortschatzheft und -karten dargestellt. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen meinten, dass sie den Wortschatz durch Satzbildung besser erworben haben. Sie äußerten, dass sie die Wörter durch ihre eigenen Sätze besser behalten konnten. Ein anderer Lernstil, den die Lehramtskandidaten/-innen beim Erlernen ihres Wortschatzes am meisten bevorzugen, war das Erlernen durch soziale Medien. Eine kleine Anzahl von Lehramtskandidaten/-innen war der Meinung, dass sie den Wortschatz durch das Wortschatzheft und die Wortschatzkarten erlernt haben. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage werden mit folgenden direkten Zitaten präsentiert:

„Ich schreibe einmal einen Satz, dann wiederhole ich noch mal und lese ihn. Wenn ich die Wörter im Text an das Wortschatzheft zu Hause weitergebe, bleiben sie besser in meinem Kopf. Während ich mir die Wörter im Text anschau, lese ich den Text und sehe diese Wörter wieder. Ich wiederhole sie somit ständig (K5)“.

„Ich lerne auch sehr gut, wenn ich neue Wörter ständig sehe. Zum Beispiel lese ich mein Wortschatzheft, so als würde ich jeden Tag ein Buch lese (K1)“.

„Es ist definitiv sehr gut zu lernen, indem wir Sätze bilden, aber wir sollen nicht zu faul sein um Sätze zu bilden (K3)“.

„Für mich ist es sehr gut, neue Wörter durch Sätze zu lernen. Besonders wenn ich meine eigenen Sätze bilde, erinnere ich mich an diese Wörter besser. Sätze zu bilden ist sehr

wichtig beim Erlernen des Wortschatzes. Manchmal kann ich dies aber nicht umsetzen (K4)“.

„Ich lerne durch soziale Medien. Ich lerne ständig durch Instagram. Zum Beispiel lerne ich neue Wörter, indem ich sie anschau, weil unter den deutschen Wörtern die englische Bedeutung dieser Wörter geschrieben wurde (K8)“.

Es ist ersichtlich, dass die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe die Wörter dauerhaft behalten konnten, indem sie Sätze bildeten. Sie gaben an, dass sie die Texte noch mal lesen, außerdem lernten sie die unbekannten Wörter leichter, wenn sie Sätze bildeten. Darüber hinaus argumentierten manche Lehramtskandidaten/-innen, dass sich die sozialen Medien positiv auf das Vokabellernen auswirkten. Ebenfalls erwähnten einige Lehramtskandidaten/-innen die Bedeutung von Wortschatzheft und -karten.

Die Wortschatzlernstile der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe wurden in der folgenden Tabelle 4.19. verglichen.

Tabelle 4.19. *Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Wie erlernen Sie den Wortschatz?«*

Variablen	Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
durch Sätze bilden	5	E1, E2, E4, E7, E9	6	K1, K2, K3, K4, K5, K7
durch soziale Medien	3	E7, E8, E9	2	K8, K9
durch Wortschatzheft und -karten	2	E6, E7	1	K1
Fernsehserien / Filme schauen	1	E6	-	-

Bei der Untersuchung der Lernstile der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe wurde festgestellt, dass die Lernstile der Experimentgruppe in vier Hauptthemen und der Kontrollgruppe drei Hauptthemen kategorisiert wurden. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen drückten aus, dass sie neue Wörter durch Satzbildung gelernt haben. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe, die Wörter durch Satzbildung gelernt

haben, ist höher als die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe. Der am zweithäufigsten bevorzugte Lernstil der Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen war die sozialen Medien zu nutzen. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe, die die Wörter über soziale Medien lernten, war höher als die in der Kontrollgruppe. In ähnlicher Weise besteht ein anderer Lernstil der Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen daraus, unbekannte Wörter mithilfe der Wortschatzhefte und -karten zu erlernen. Obwohl es einige Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe gab, denen das Vokabellernen durch Fernsehserien und Filme schauen leichter fiel, gab es keine/n Lehramtskandidaten/-in in der Kontrollgruppe, der den Wortschatz durch Fernsehserien und Filme erlernte.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur elften Frage des Fokusgruppeninterviews »Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?« sind mithilfe der folgenden Abbildung präsentiert:

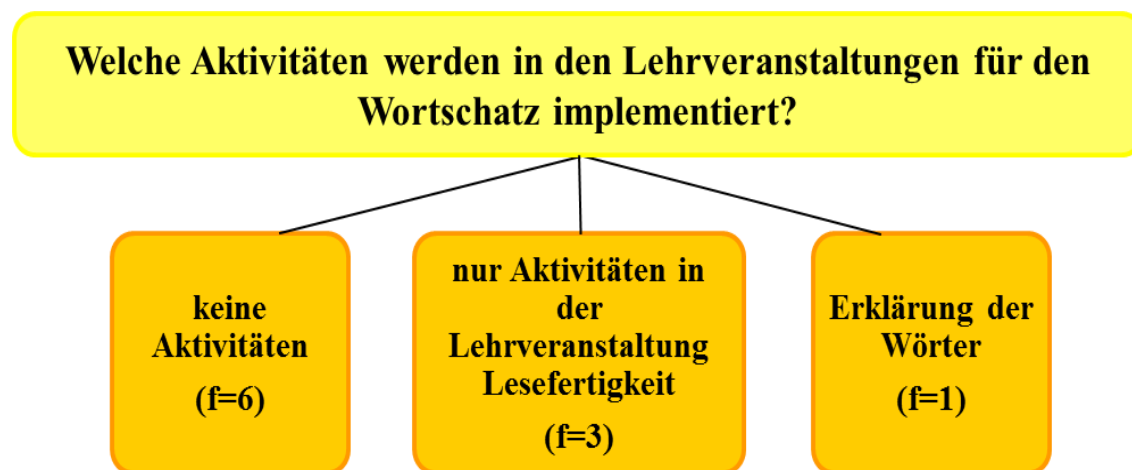


Abbildung 4.21. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?«

Nach der Abbildung 4.21. wurde festgestellt, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu den Aktivitäten des Erlernens des Wortschatzes in den Lehrveranstaltungen in der ersten Klasse des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms in drei Hauptthemen gesammelt wurden. Die

Lehramtskandidaten/-innen berichteten diese drei Hauptthemen als keine Aktivitäten in den Lehrveranstaltungen, und als die einzigen Aktivitäten in der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit und die Erklärung der Wörter. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe brachten zum Ausdruck, dass es in einigen Lehrveranstaltungen keine Aktivitäten zum Erlernen des Wortschatzes gab. Dieser Meinung zufolge sind die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen, die zum Lernen neuer Wörter nur Aktivitäten in der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit angegeben haben. Eine kleine Anzahl von Lehramtskandidaten/-innen äußerte, dass sie neue Wörter in den Lehrveranstaltungen durch die Erklärung der Bedeutung dieser unbekannten Wörter gelernt haben. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage lauten wie folgt:

„Zum Beispiel haben wir in der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit neue Wörter gelernt. In dieser Lehrveranstaltung wurden die Synonyme und Antonyme der Wörter gelehrt, das finde ich schön (E2)“.

„In der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit machen wir Dinge, die uns an das Wort erinnern und es ist ziemlich eingängig (E4)“.

„Wir lernen das Substantiv Adjektiv und Verbform eines neuen Wortes in der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit. Somit ist es ziemlich eingängig. Manchmal machen wir sowohl visuelle als auch audiolinguale Aktivitäten, was ich als sehr eingängig empfinde (E1)“.

„In anderen Lehrveranstaltungen gibt es nichts, was in direktem Zusammenhang mit dem Wortschatz steht. In einigen Lehrveranstaltungen konzentrieren wir uns nur auf Sätze, nicht auf die Wörter (E3)“.

„Wir machen nicht in jeder Lehrveranstaltung etwas wortschatzorientiertes (E8)“.

„Ich mache in jeder Lehrveranstaltung etwas selbst. In Lehrveranstaltungen gibt es Wörter, die ich nicht kenne. Ich schlage Wörterbuch für diese Wörter nach und lerne sie (E7)“.

„In einigen Lehrveranstaltungen werden die Bedeutung der unbekannten Wörter überhaupt nicht erklärt (E9)“.

Wenn die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe untersucht werden, ist es offensichtlich, dass in den Lehrveranstaltungen der ersten Klassen des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms nicht genügend Aktivitäten implementiert werden, um den Wortschatz beizubringen. Es wurde auch festgestellt, dass die implementierten Aktivitäten auf nur eine Lehrveranstaltung beschränkt waren. Darüber hinaus wird das Ergebnis erzielt, dass einige Lehramtskandidaten/-innen die unbekannten Wörter in den Lehrveranstaltungen aus eigener Kraft gelernt haben.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zu dieser Frage lauten wie folgt:

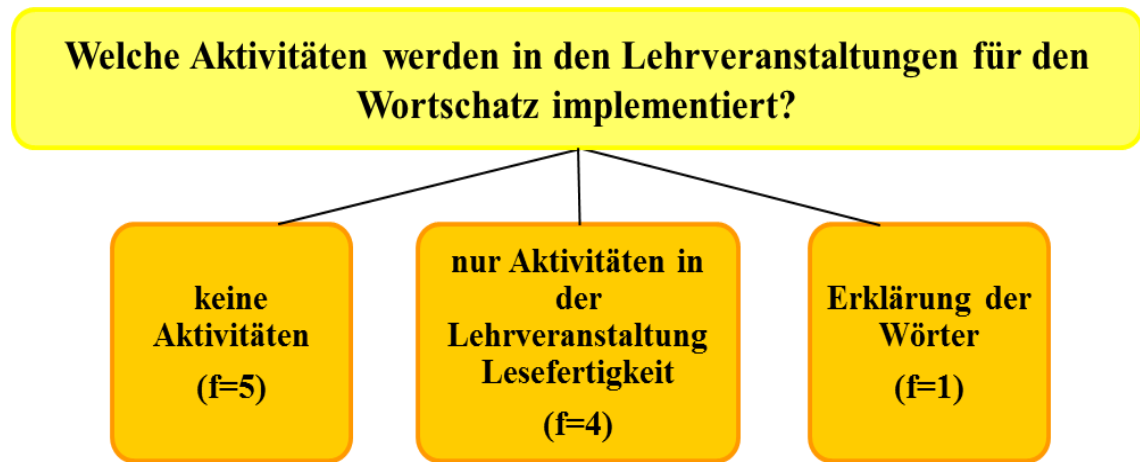


Abbildung 4.22. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?«

Man kann in der Abbildung 4.22. erkennen, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?« in drei Hauptthemen gesammelt wurden. Diese drei Hauptthemen wurden als keine Aktivitäten in den Lehrveranstaltungen, nur Aktivitäten in der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit und die Erklärung der Wörter dargestellt. Die Mehrheit der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe sagte aus, dass es keine Aktivitäten in manchen Lehrveranstaltungen der ersten Klassen des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms für den Wortschatz gab. Dem folgte die Meinung, dass die Lehramtskandidaten/-innen den Wortschatz nur durch die Aktivitäten in der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit erworben haben. Die Minderheit der Lehramtskandidaten/-innen äußerte, dass in manchen Lehrveranstaltungen nur die Bedeutung unbekannter Wörter erklärt wurde. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe sind im Folgenden angegeben:

„Ehrlich gesagt lerne ich nur Wörter in der Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘. In anderen Lehrveranstaltungen stoße ich nicht auf neue Wörter. Manchmal bemerke ich die Wörter, die ich von den Dozenten/-innen höre, die ich nicht kenne (K2)“.

„In der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit lernen wir auch Synonyme und Antonyme eines neuen unbekannten Wortes. Manchmal sagt unser Klassenkamerad(e)/-in ein anderes Wort, das er/sie kennt und es bleibt in unseren Gedanken. Ich denke, dass wir in anderen Lehrveranstaltungen außer der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit keine neuen Wörter gelernt haben (K1)“.

„Ich denke daran, dass wir wenige neue Wörter lernen. Wir lernen sie nur in der Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘. In anderen Lehrveranstaltungen tun wir nichts, um neue Wörter zu lernen, aber der Wortschatz ist am wichtigsten (K1)“.

„Manchmal erklärt unsere Dozentin Wörter, bei denen sie glaubt, dass wir die Wörter nicht kennen (K9)“.

Bei Prüfung der Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe wurde festgestellt, dass sie außer der Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ kaum Aktivitäten zum Erlernen des Wortschatzes unternahmen. Eine kleine Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen berichtete, dass in manchen Lehrveranstaltungen nur die Bedeutung unbekannter Wörter erklärt wurde. Die Lehramtskandidaten/-innen haben dazu hinzugefügt, dass der Wortschatz auch in anderen Lehrveranstaltungen gelernt werden sollte.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?« werden in der folgenden Tabelle verglichen.

Tabelle 4.20. *Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?«*

Variablen	Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
keine Aktivitäten	6	E3, E5, E6, E7, E8, E9	5	K1, K2, K3, K7, K8
nur Aktivitäten in der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit	3	E1, E2, E4	4	K1, K2, K4, K7
Erklärung der Wörter	1	E6	1	K9

Wenn die obige Tabelle untersucht wird, zeigt sich, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und Kontrollgruppe zur Frage »Welche

Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?« in drei Hauptthemen zusammengefasst sind. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und Kontrollgruppe äußerten die Meinung, dass keine Aktivitäten in den Lehrveranstaltungen zum Erlernen vom Wortschatz angeboten wurden. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe, die diese Meinung verteidigten, ist mehr als die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe. Dem folgen in beiden Gruppen die Meinungen, dass nur Aktivitäten in der Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ stattfanden. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die angaben, dass sie nur Aktivitäten in der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit durchgeführt haben, war in der Kontrollgruppe höher. In beiden Gruppen gab es eine kleine Anzahl von Lehramtskandidaten/-innen, die angaben, dass Aktivitäten zum Erlernen von Wortschatz durchgeführt wurden, indem die Bedeutung der Wörter erklärt wurde. Die Anzahl dieser Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe ist gleich.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur letzten Frage des Fokusgruppeninterviews »Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen Sie?« wurden in der folgenden Abbildung aufgeführt.



Abbildung 4.23. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zur Frage »Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen Sie?«

Bei der Interpretation der obigen Abbildung kann man entnehmen, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu Lernstrategien

zur Wortschatzerweiterung in drei Hauptthemen, nämlich in Assoziation, keine Vorstellung über Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und Auswendiglernen gesammelt werden. Während nur einer der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe angab, die Wortschatzlernstrategie durch Assoziation anzuwenden, gab eine andere in ähnlicher Weise an, eine Idee über Auswendiglernen zu haben. Ein Lehramtskandidat berichtete, keine Vorstellung über Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung zu haben. Die anderen Lehramtskandidaten/-innen haben diese Frage nicht kommentiert. Die Äußerungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage lauten wie folgt:

„Ich kannte Lernen durch Assoziation. Das Lernen durch Aktivitäten hat mich verbessert und ich habe mich in diesem Bereich sehr entwickelt. Die Dinge, die ich nachts bearbeite, bleiben mir über längere Zeit im Gedächtnis (E1)“.

„Ehrlich gesagt haben wir keine Vorstellung (E4)“.

„In der Vorbereitungsklasse sprachen die Dozenten/-innen über eine Strategie, die von Linguisten entwickelt wurde. Die Dozenten/-innen hatten etwas von Vokabellernen erzählt. Wir haben etwas über Auswendiglernen gelernt. Wir geben die Objekte, die wir jeden Tag sehen, oder in unserem Gehirn visuell vorhanden sind, einen deutschen Namen und diese Wörter wiederholen wir. Das Wort fällt uns jedes Mal ein, wenn wir diese Objekte sehen. Dann lernen wir dieses Wort auswendig, sodass wir es mit visuellem Gedächtnis kombinieren und es uns merken (E6)“.

Aus den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kann man entnehmen, dass sie Assoziation und Auswendiglernen kennen, aber dennoch manche keine Vorstellung über Lernstrategien haben. Darüber hinaus stellte sich bei der Prüfung der Meinungen Lehramtskandidaten/-innen heraus, dass sie verschiedene Methoden als Lernstrategien nannten. Zugleich geht aus den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen hervor, dass sie falsche Vorstellungen hatten und wenig über die Lernstrategien wussten.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zu dieser Frage sind wie folgt:

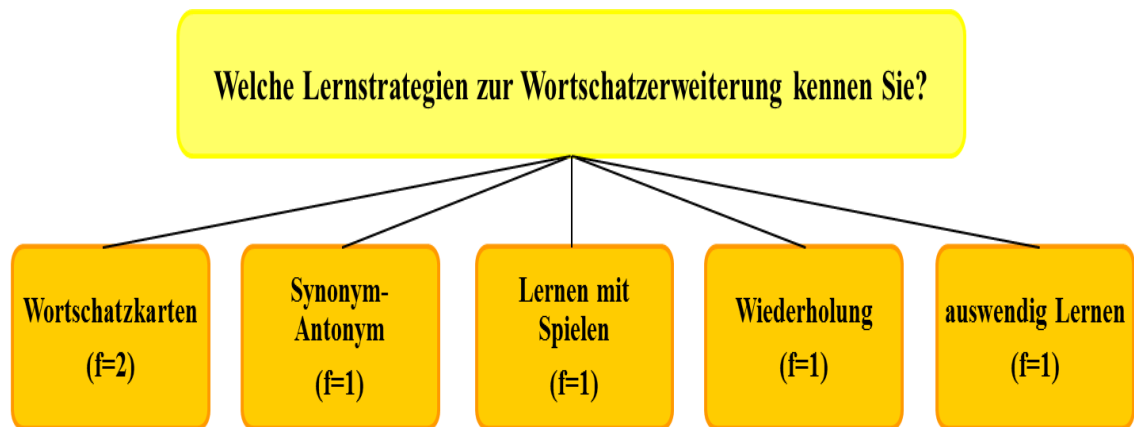


Abbildung 4.24. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen Sie?«

Wie in der obigen Abbildung zu sehen ist, sind die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe zu Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung in fünf Hauptthemen kategorisiert. Die Lehramtskandidaten/-innen gaben an, dass sie Lernstrategien wie das Verwenden von Wortschatzkarten, Lernen mit Synonymen und Antonymen, Lernen mit Spielen, Lernen durch Wiederholung und Auswendiglernen kennen. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen brachten zum Ausdruck, dass sie neue Wörter mithilfe von Wortschatzkarten erfahren haben. Ein kleiner Teil der Lehramtskandidaten/-innen hat ausgedrückt, dass sie Lernen mit Synonymen und Antonymen gehört haben. Während einige der Lehramtskandidaten/-innen angaben, dass sie das Lernen durch Spiele kennen, gaben andere an, dass sie das Lernen durch Wiederholung und Auswendiglernen gelernt haben. Die Anzahl dieser Lehramtskandidaten/-innen ist gleich. Einige Lehramtskandidaten/-innen haben diese Frage jedoch nicht kommentiert. Die Äußerungen der Lehramtskandidaten/-innen zu dieser Frage lauten wie folgt:

„Ich habe gerade die Wortschatzkarten gehört (K2)“.

„Wir hatten in der Vorbereitungsklasse eine Möglichkeit gelernt, wie wir den Wortschatz erlernen können. Wir lernten meistens mit Wortschatzkarten. Jeder schrieb die Synonymen eines Wortes auf die Karten, einige von ihnen schrieben die Antonyme auf, dann lernten wir die Bedeutung, Antonyme und Synonymen eines Wortes gleichzeitig. Dies ist das Einzige, was ich über die Strategie weiß (K3)“.

„Manchmal lernten wir in der Vorbereitungsklasse die Wörter auf spielerische Art und Weise, so dass sie hauptsächlich auf das visuelle Gedächtnis abzielte. Die Spiele waren wirklich nützlich, wir haben dadurch viele Wörter gelernt (K4)“.

„Ich habe etwas gehört, dass man tägliche Wiederholung nennt. Nach drei Tagen wiederholen Sie dieselben Wörter in fünf Tagen und dann am siebten Tag. Danach vergisst du es nie mehr. Ich habe davon gehört (K7)“.

Von den Äußerungen der Lehramtskandidaten/-innen ausgehend, kann man bemerken, dass sie fünf verschiedene Hauptthemen der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung gruppieren. Sie haben das Verwenden von Wortschatzkarten, Lernen mit Synonymen und Antonyme, Lernen mit Spielen, Lernen durch Wiederholung und Auswendiglernen als die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung genannt. Es ist ersichtlich, dass sie diese Lernstile mit den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung in Einklang bringen. Während einige Lehramtskandidaten/-innen jedoch falsche Vorstellungen haben, haben einige Lehramtskandidaten/-innen diese Frage nicht kommentiert.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe zu dieser Frage werden in der folgenden Tabelle im Vergleich zur Kontrollgruppe angegeben.

Tabelle 4.21. *Der Vergleich der Meinungen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe zur Frage »Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen Sie?«*

Variablen	Experiment- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen	Kontroll- gruppe (f)	Lehramtskandidaten/ -innen
Assoziation	1	E1	-	
Auswendiglernen	1	E6	1	K9
keine Vorstellung	1	E4	-	
Wortschatzkarten	-		2	K2, K3
Synonymen und Antonym	-		1	K3
Lernen mit Spielen	-		1	K2
Wiederholung	-		1	K7

Ausgehend von dieser Gegenüberstellung kann man sagen, dass die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe in drei Hauptthemen und in der Kontrollgruppe in fünf Hauptthemen zusammengefasst sind. Die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, die Kenntnisse über das Auswendiglernen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe haben, ist gleich. Abgesehen von dieser Tabelle gab es keine Ähnlichkeit zwischen den Meinungen der Lehramtskandidaten/-

innen. Während die Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe hervorhoben, dass sie kaum über Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung wissen, bekräftigten die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe, dass sie Wortschatzkarten, Lernen mit Synonymen und Antonyme, Lernen mit Spielen und Lernen durch Wiederholung kennen. In Anlehnung an die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen sind deutlich zu sehen, dass sie manche Lernstile als Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung bezeichneten. Gemäß den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen wurde der Entschluss gezogen, dass sie über ungenügende Kenntnisse verfügen und gleicherweise haben sie falsche Vorstellungen.

Beim Implementierungsprozess wurde mit den Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe ein semistrukturiertes Interview durchgeführt, um ihre Meinungen gegenüber den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung zu bestimmen. Die Ergebnisse des semistrukturierten Interviews wurden unter dem folgenden Titel behandelt:

4.5. Ergebnisse des semistrukturierten Interviews

Das semistrukturierte Interview umfasst die zweite qualitative Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung und soll auf die Gewinnung von mehr Informationen hinsichtlich der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung abzielen sowie das Lernbewusstsein der Lehramtskandidaten/-innen weitestgehend vertiefen. Beim Implementierungsprozess wurden mithilfe des semistrukturierten Interviews die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen gegenüber den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung festgehalten, so dass Vorteile und Nachteile jeder Wortschatzlernstrategie ermittelt werden konnten. Da die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung nur in der Experimentgruppe mit insgesamt 32 Lehramtskandidaten/-innen durchgeführt wurden, enthält dieser Teil der Untersuchung auch nur deren Ergebnisse.

Das semistrukturierte Interview wurde alle zwei Wochen nach dem Implementierungsprozess der Strategien durchgeführt. Da insgesamt nur sechs Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung verfügbar sind, wurden sechs semistrukturierte Interviews abgehalten. Den Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe wurde die Frage „Wie haben Sie diese Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung gefunden?“ gestellt und ihre Antworten wurden schriftlich

festgehalten. Diese Daten wurden unter der Verwendung der Inhaltsanalyse analysiert, die Häufigkeitswerte der Ergebnisse berechnet und mittels Tabellen dargestellt. Die Gesamthäufigkeitswerte sind höher als die Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen, da einige Lehramtskandidaten/-innen mehr als nur eine Meinung haben. Die Antworten wurden mit Code E1, E2, E3... gekennzeichnet und mit direkten Zitaten zur Unterstützung der Daten aufgezeigt. Zu jeder Kategorie wurde lediglich ein Zitat verwendet.

Die erste Wortschatzlernstrategie von Oxford (1990), die in dieser Untersuchung durchgeführt wurde, ist die ‚Gedächtnisstrategie‘. In der Tabelle 4.22. werden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den Gedächtnisstrategien wie folgt aufgelistet:

Tabelle 4.22. *Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den Gedächtnisstrategien*

Kategorien	Lehramtskandidaten/-innen	N	%
nützlich	E4, E5, E8, E16, E17, E18, E30, E31	8	23,53
effektiv	E6, E7, E17, E23, E25, E27, E32	7	20,59
lustig	E2, E17, E23, E24, E31	5	14,71
praktisch	E15, E19, E24, E25	4	11,76
gut	E13, E14, E21, E26	4	11,76
hilfreich	E1, E10, E11	3	8,82
einprägsam	E3	1	2,94
wichtig	E1	1	2,94
erfolgreich	E30	1	2,94
Gesamt		34	100

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den Gedächtnisstrategien werden in der Tabelle 4.22. angegeben. Der Tabelle 4.22. ist insbesondere zu entnehmen, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in Bezug auf Gedächtnisstrategien unter neun Kategorien zusammengefasst werden. 23,53% der Lehramtskandidaten/-innen (8E) empfinden Gedächtnisstrategien als ‚nützlich‘. Dem folgen mit 20,59% (7E) ‚effektiv‘ und mit 14,71% (5E) ‚lustig‘. Die anderen zwei Meinungen zu den Gedächtnisstrategien sind mit 11,76% (4E) ‚praktisch‘ und ‚gut‘. Als

sechshöchste Meinung gilt mit 8,82% (3E) Teilnahme ‚hilfreich‘. Zuletzt gilt zu erwähnen, dass die Meinungen ‚einprägsam‘, ‚wichtig‘ und ‚erfolgreich‘ über gleiche Prozentwerte 2,94% (1E) verfügen. Des Weiteren werden die Meinungen durch die direkten Zitate folgendermaßen erörtert:

Die Äußerungen der Lehramtskandidaten/-innen, die die Gedächtnisstrategien als *nützlich* empfinden, sind wie folgt:

„Während ich mit dieser Strategie neue Wörter lernte, unterstützte ich zum einen mein visuelles Gedächtnis mit einem Bild, zum anderen lernte ich auch unterschiedliche Verwendung und Schreibweisen eines Wortes kennen. Dank dieser Strategie begann ich nach dem Lesen eines jeden Textes auch Synonyme von unbekannten Wörtern nachzuschlagen und diese zu verschriftlichen, so dass sich mein Wortschatz zunehmend verbesserte. Wir zeichnen einen Wortigel und schrieben in die Mitte einen Begriff. Wir legten das Wort auch um uns, sodass die Fantasie angeregt und eingesetzt werden konnte. Mir gefällt diese Strategie, weil ich die visuelle Intelligenz und die Vorstellungskraft effizient einsetzen konnte. Mir wurde klar, wie hilfreich und effektiv es ist, Wörter mit ihren Synonymen auswendig zu lernen. Daher empfand ich diese Strategie im Hinblick auf das Vokabellernen als besonders nützlich (E17)“.

Weiterhin stufen manche Lehramtskandidaten/-innen Gedächtnisstrategien als *effektiv* ein. Die Aussagen dieser lauten wie folgt:

„Dies ist eine der Strategien, die wir in der Lehrveranstaltung anwenden. Es wird verwendet, um Wörter und Artikel mithilfe von Bildern zu lernen. Ich denke, es ist eine sehr effektive Strategie für Menschen mit einem starken visuellen Gedächtnis. Es ist wirklich eine lustige und eingängige Strategie zum Lernen von Wörtern. Ich habe diese Strategie auch bei der Vorbereitung auf viele Prüfungen angewendet (E2)“.

Seitens mancher Lehramtskandidaten/-innen werden Gedächtnisstrategien mit der Wertung *lustig* in Verbindung gebracht. Ein Lehramtskandidat bringt seine Aussage wie folgt zum Ausdruck:

„Die Gedächtnisstrategie war besonders geeignet beim Lernen vieler Verben, Nomen, Adjektive und Adverbien mithilfe von Bildern. Wir haben mehrmals ‚Wortigel‘ gemacht. Früher kannte ich diese visualisierte Sammlung von Wörtern nicht. Ich finde diese total lustig. So ist es möglich viele neue Wörter mit den Assoziationen zu lernen (E18)“.

Manche Lehramtskandidaten/-innen stufen die Gedächtnisstrategien als *praktisch* und *gut* ein:

„Gedächtnisstrategien ermöglichen uns, neue Wörter durch Bilder zu lernen, was für visuelle Intelligenz-Leute besonders geeignet ist. Ich denke, dass diese Methode sehr gut und für mich sehr praktisch ist, weil sich mein Lernprozess durch Sehen und Zuhören

verstärkt. Das Zeichnen von Wortigeln und das Verwenden von Farben machen Informationen für mich dauerhafter (E15)“.

„Bei Gedächtnisstrategien werden neue Vokabeln mit Bildern unterstützt. Das trägt dazu bei, Vokabeln einfacher einzuprägen, weil man sich Dinge mit Bildern besser merken kann. Ich finde diese Strategie besonders gut, weil ich persönlich ‚verbildlichte Vokabeln‘ viel besser im Kopf abspeichern kann (E21)“.

Darüber hinaus teilen einige der Lehramtskandidaten/-innen mit, dass sie die Gedächtnisstrategien *hilfreich* finden.

„In dieser Strategie nutzten wir viele Fotos, um neue Wörter zu erschließen. Das erwies sich für mich als hilfreich und wichtig, weil ich besser lernen kann, wenn ich die Fotos sehe. Wir lernten nicht nur ein Wort, sondern auch Wörter in Verbindung, mit Adjektiven, Verben usw. dieser Wörter. D.h., wir lernten dank eines Wortes viele weitere Wörter. Anschließend machten wir einen Wortigel. Unsere Lehrerin schrieb einen Begriff und wir schrieben die Wörter die uns zu dem Begriff einfielen. Dies erwies sich auch als sehr hilfreich. Wir konnten viele Wörter lernen (E1)“.

Eine kleine Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen empfand Gedächtnisstrategien als *wichtig, einprägsam* und *erfolgreich* und spiegelten dies in ihren Äußerungen wider:

„Diese Strategie ist meiner Meinung nach ein sehr wichtiger und effektiver Weg um Menschen in jeder Altersgruppe Wörter zu lehren (E7)“

„Da diese Form Wörter und Bilder über die Wörter enthält, denke ich, dass es einprägsam für mich ist. Ich bin der Meinung, dass die visuelle Intelligenz eine große Rolle beim Erlernen neuer Wörter spielt. Wenn ich z.B. ein Wort vergessen habe, fällt mir zuerst das Bild des Wortes ein. Daher sehe ich mir das Bild des unbekannten Wortes an, bevor ich es lerne. Ich schreibe das unbekannte Wort in die Google-Suchmaschine und versuche über das Bild die Bedeutung zu erschließen. Zuletzt kontrolliere ich das Wort im Wörterbuch und schreibe es anschließend auf. Wenn man neue Wörter lernt, ist es definitiv besser diese mit den Bildern auswendig zu lernen. Auf diese Weise kann man sein Wortschatz erweitern und sich an die Wörter leichter erinnern (E3)“.

„Die Gedächtnisstrategie ist für mich die beste Lernstrategie. Bei dieser Strategie wird die Bildung der Wörter mittels Bildern versehen. Wenn das visuelle Gedächtnis einer Person gut ist, ist diese Strategie eine der nützlichsten Strategien für ihn/sie. Menschen mit einem starken visuellen Gedächtnis müssen nicht nur ein einzelnes Bild verwenden, sondern diese Strategie auch erfolgreich in ihrem wirklichen Leben anwenden, da man das Gesehene nicht leicht vergisst (E30)“.

Wie man den obigen direkten Zitaten bezüglich der Äußerungen der Lehramtskandidaten/-innen und der Tabelle 4.22. zu den Gedächtnisstrategien entnehmen kann, sind die Lehramtskandidaten/-innen mit den Gedächtnisstrategien

zufrieden. Sie assoziieren diese Strategien mit positiven Adjektiven, wie *nützlich, effektiv, lustig, praktisch, gut, hilfreich, einprägsam, wichtig und erfolgreich*. Ferner gibt es keine(n) Lehramtskandidat/-in, der/die diese Strategie als negativ beurteilt. Den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zufolge tragen diese Strategien dazu bei, die unbekannten Wörter leichter einzuprägen und für den langfristigen Erfolg weitestgehend zu bewahren. Sie betonen auch, dass sie die Ausübung dieser Strategien während ihres Lehramtsberufs an ihre Schüler/-innen weitergeben werden.

Kognitive Strategien sind die zweite Lernstrategie von Oxford (1990), die in dieser Untersuchung angewendet wurde. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den kognitiven Strategien werden in der Tabelle 4.23. dargelegt:

Tabelle 4.23. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den kognitiven Strategien

Kategorien	Lehramtskandidaten/-innen	N	%
effektiv	E15, E19, E21, E22, E24, E28, E30,E32	8	25,00
leicht/ einfach	E8, E11, E14,E24, E25, E26	6	18,75
nützlich	E3, E4, E17, E18	4	12,50
hilfreich	E5, E12, E24, E31	4	12,50
uneffektiv/nutzlos	E6, E7, E27	3	9,38
gut	E13, E14, E26	3	9,38
denkwürdig	E10, E29	2	6,25
lustig	E9	1	3,13
einprägsam	E15	1	3,13
Gesamt		32	100

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den kognitiven Strategien sind in der Tabelle 4.23. enthalten. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den kognitiven Strategien werden in der Tabelle 4.23. angegeben. Gemäß der Tabelle werden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen unter neun Kategorien gesammelt. Dementsprechend ist die erste Wertung, die Lehramtskandidaten/-innen mit den kognitiven Strategien assoziieren mit 25,00% (8E) ‚effektiv‘. Als zweithöchste Meinung gilt mit den 18,75% Prozentwerte (6E) das Adjektiv ‚leicht/einfach‘, weil sie

denken, dass die kognitiven Strategien das Lernen leichter/einfacher machen. Während 12,50% (4E) das Adjektiv ‚nützlich‘ angeben, geben ähnlicher Weise 12,50% (4E) das Adjektiv ‚hilfreich‘ an. Dem folgt mit 9,38% (3E) das Adjektiv ‚uneffektiv/nutzlos‘ und gleicherweise mit 9,38% (3E) das Adjektiv gut. 6,25% (2E) der Lehramtskandidaten/-innen teilen ihre Meinungen als ‚denkwürdig‘ mit. Darüber hinaus benennen 3,13% (1E) der Lehramtskandidaten/-innen das Adjektiv ‚lustig‘ und die Meinungen der 3,13% (1E) der Lehramtskandidaten/-innen sind zu den kognitiven Strategien ‚einprägsam‘ zuzuordnen. Des Weiteren werden die Ergebnisse mit direkten Zitaten unterstützend wie folgt erläutert:

Die Lehramtskandidaten/-innen, deren Äußerungen zu den kognitiven Strategien als *effektiv* einzustufen sind, begründen ihre Meinungen wie folgt:

„Ich liebe diese Strategie auch, weil das Treffen eines Wortes immer und immer wieder das Lernen viel einfacher macht. Um neue unbekannte Wörter besser im Kopf zu behalten, ist diese Methode sehr hilfreich und die effektivste (E24)“.

Darüber hinaus teilen einige der Lehramtskandidaten/-innen mit, dass die kognitiven Strategien das Lernen *leichter/einfacher* gestalten.

„Der wichtigste Punkt für mich in der kognitiven Strategie war das sogenannte ‚T Diagramm‘. In dieser Strategie finden wir ähnliche Wörter wie bei der Igel- Methode. Diese Strategie erleichterte mir das Lernen von Wörtern. Die Wurzeln und Bedeutungen von diesen Wörtern waren ähnlich. So fiel es mir leichter, den Sinn der Wörter leichter zu erschließen. Außerdem haben wir in dieser Strategie ‚zusammengefasst‘. Zusammenfassen stellt eine effektive Methode für mich dar (E8)“.

Seitens einiger Lehramtskandidaten/-innen werden die kognitiven Strategien mit den Adjektiven *nützlich* und *hilfreich* in Verbindung gebracht.

„Meiner Meinung nach ist diese Methode sehr nützlich. Wir haben viele Texte gelesen und dabei unbekannte Wörter unterstrichen. Diese Technik hat mir die Benutzung der Wörter aufgezeigt. Ich denke je mehr man liest, desto mehr verbessert man die eigene Sprache, daher habe ich von dieser Arbeitsweise besonders profitiert. Mittels neu erschlossener Wörter konnten wir die Wörter in Wortarten wie Adjektiv, Substantiv usw. unterteilen. Diese Strategie nennt man ‚T Diagramm‘. Dank dieser Methode kann ich leichter auswendig lernen. Ich nutze bzw. wende diese Strategie an, wenn ich einen Text gelesen habe (E3)“.

„In der kognitiven Strategie haben wir die Wörter, die wir nicht kannten, unterstrichen und so wiederholt. Das Unterstreichen von Wörtern ist etwas, das ich ständig mache und das beim Lernen von Wörtern sehr hilfreich ist. Außerdem haben wir viele Wörter mit dem T-

Diagramm gelernt. Dank des T-Diagramms konnte ich viele Wörter lernen und finde es daher sehr nützlich. In der kognitiven Strategie haben wir auch eine Zusammenfassung vorbereitet (E12)“.

Obwohl manche Lehramtskandidaten/-innen die kognitiven Strategien als *uneffektiv/nutzlos* empfinden, stufen wiederum andere Lehramtskandidaten/-innen diese als *gut* ein. Im Folgenden werden ihre Meinungen präsentiert:

„Die kognitive Strategie ist eine Technik, die ich auf keinen Fall nutzen will. Wenn ich während des Lernens einem Wort zu lange ausgesetzt bin, kann es dazu kommen, dass ich die Bedeutungen oder die Artikel verwechsele. Meines Erachtens ist die Nutzung dieser Methode optimal für Menschen geeignet, die über starke verbale/ kommunikative Fähigkeiten verfügen. Die kognitive Strategie bietet viel interessantere Techniken an zum Lernen. Das ‚T Diagramm‘ mag zwar eine berühmte Methode zur Erschließung neuer Wörter sein, allerdings empfinde ich diese als eine nutzlose Technik zum Erlernen neuer Wörter (E6)“.

„Bei der Anwendung der kognitiven Strategie wiederholten wir Wörter und unterstrichen Wörter, die wir nicht kennen. Wir erstellten eine Zusammenfassung des Textes. Das Unterstreichen der unbekannten Wörter erleichterte meine Hausaufgaben. Wenn ich die Bedeutung dieser Wörter finde, kann ich es mir merken. Das Zusammenfassen des Textes erwies sich beim Lernen unbekannter Wörter als besonders geeignet, es fiel mir leichter diese zu lernen. Es war gut für mich, die unbekannten Wörter in meinen eigenen Sätzen zu verwenden (E14)“.

Einige Lehramtskandidaten/-innen bezeichnen die kognitiven Strategien als *denkwürdig*. Ihre Meinungen werden wie folgt dargestellt:

„Die Wörter nachzusprechen war sehr denkwürdig und ich denke, dass diese Strategie die Beste ist, weil die Wiederholung sehr schwierig zu vergessen ist (E10)“.

Als Letztes stellt eine kleine Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen die kognitiven Strategien als *lustig* und gleicherweise *einprägsam* dar.

„Ich unterstütze diese Methode. Diese Methode ermöglicht es uns, die Wörter als Substantive, Adjektive und Verben einfacher und sicher auswendig zu lernen. Während der Vorbereitung dieser Untersuchung hat es mir Spaß gemacht und ich habe auch mehr Wörter kennengelernt. Ich denke, es ist eine Strategie, die gemacht und ausprobiert werden muss (E9)“.

„Die kognitiven Strategien sind Strategien, bei denen Wörter wiederholt werden. Es ist eine einprägsame Strategie, weil die Aussprache durch mehrfaches Wiederholen gelernt und sie daher nicht so leicht vergessen wird. Ich kann sagen, dass diese Strategie eine effektive Strategie für Menschen ist, wenn man die Schwierigkeiten haben, sich an Wörter zu erinnern, und für Menschen, die durch Sprechen und Schreiben arbeiten (E15)“.

Betrachtet man die obigen direkten Zitate und Tabelle 4.23. so erkennt man, dass die meisten Lehramtskandidaten/-innen von den kognitiven Strategien profitieren. Sie finden die kognitiven Strategien effektiv, nützlich, hilfreich, gut, denkwürdig und einprägsam. Diese positiven Attribute beweisen, dass Lehramtskandidaten/-innen vom Wortschatzlernen einen großen Nutzen ziehen bzw. große Gewinne daraus schöpfen. Sie teilen auch die Meinungen, dass diese Strategien das Wortschatzlernen lustiger und leichter/einfacher machen, das Lernen im Allgemeinen erleichtern und bei der Abspeicherung der Wörter im Kopf eine große Rolle spielen. Obwohl die meisten Lehramtskandidaten/-innen die kognitiven Strategien mit effektiven und effizienten Eigenschaften verbinden, bewerten wiederum andere Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien als uneffektiv/nutzlos. Für sie seien diese Strategien im Hinblick auf das Langzeitgedächtnis ungeeignet, da die Lernenden diese Wörter einfach vergessen können. Des Weiteren wird Ihrerseits hinzugefügt, dass sie diese Strategien bei der Ausübung des Lehrberufs nicht einsetzen werden.

Die dritte Wortschatzlernstrategie von Oxford (1990), die in dieser Untersuchung durchgeführt wurde, sind Kompensationsstrategien. Die Meinungsergebnisse der Lehramtskandidaten/-innen zu den Kompensationsstrategien werden in der Tabelle 4.24. dargelegt:

Tabelle 4.24. *Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den Kompensationsstrategien*

Kategorien	Lehramtskandidaten/-innen	N	%
lustig/amüsant	E1, E3, E4, E6, E7, E11, E12, E14, E17, E18, E19, E22, E31, E32	14	35,00
nützlich	E1, E4, E8, E18, E19, E23, E24, E25, E28	9	22,50
hilfreich	E1, E14, E15, E19	4	10,00
erfolgreich/lehrreich	E9, E17, E26, E27	4	10,00
einprägsam	E3, E5, E11	3	7,50
gut	E13, E20, E28	3	7,50
effektiv	E29, E30	2	5,00
schlimm	E10	1	2,50
Gesamt		40	100

In der Tabelle 4.24. werden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den Kompensationsstrategien unter acht Kategorien gruppiert dargestellt. 35,00% (14E) der teilnehmenden Lehramtskandidaten/-innen bezeichnen die Kompensationsstrategien als ‚lustig‘. Dem folgen mit 22,50% (9E) die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen, die die Kompensationsstrategien ‚nützlich‘ finden. Als weitere hohe Prozentwerte sind die Meinungen mit 10,00% (4E) ‚hilfreich‘ und gleicherweise mit 10,00% (4E) ‚erfolgreich/lehrreich‘ zu verzeichnen. 7,50% (3E) der befragten Lehramtskandidaten/-innen geben an, dass sie die Kompensationsstrategien ‚gut‘ finden. Obwohl 5,00% (2E) der Lehramtskandidaten/-innen die durchgeführten Strategien als ‚effektiv‘ einstufen, stufen 2,50% (1E) der Lehramtskandidaten/-innen die genannten Strategien als ‚schlimm‘ ein.

Die Meinung der Lehramtskandidaten/-innen mit den höchsten Prozentwerten hinsichtlich der Kompensationsstrategien ist auf die Attribute *lustig/amüsant* zurückzuführen. Die Meinungen bzw. Äußerungen der Lehramtskandidaten/-innen werden wie folgt aufgeführt:

„Ich habe den größten Spaß mit den sogenannten Kompensationsstrategien gehabt. Beim Einsatz dieser Strategie übten wir in Gruppen und machten einen Wettbewerb. Die Aufgabe war, die in den letzten drei Wochen erlernten Wörter aufzuschreiben; wer die meisten Wörter aufschreibt, gewinnt den Wettbewerb. Mittels dieser Strategie erinnerten wir uns an die Wörter, die wir vergessen oder nicht wiederholt hatten. Wir erklärten Wörter, indem wir Gesten und Gesichtsausdrücke einsetzten. Das war sehr amüsant. Wir haben Wörter mit Synonymen und Antonyme gelernt, mit Herrn und Frau Eule. Ich denke, dass es sehr wichtig ist, die Wörter auf diese Weise zu lernen (E31)“.

Den zweithöchsten Prozentwert erreichen die Meinungsäußerungen verbunden mit dem Adjektiv *nützlich*. Die Meinung eines Lehramtskandidaten/-innen zu diesem Attribut ist wie folgt:

„Ich sammelte positive Eindrücke über Kompensationsstrategien. Die Aktivität zum Vokabellernen im Klassenzimmer erwies sich als sehr nützlich. Die Wortaktivität in dieser Strategie kann uns sowohl motivieren als auch die Möglichkeit anbieten, das Wissen unserer Klassenkameraden mit unseren Eigenen zu vergleichen. Darüber hinaus ermöglichen Kompensationsstrategien die Schüler zum einen aktiv die Gruppenaktivitäten mitzugestalten und zum anderen kommunikativ am Unterricht teilzunehmen. Die Kompensationsstrategie ist eine der Strategien, die mir beim Lernen hilft. Während ich ein Wort lerne, bemerke ich, dass ich das Wort schneller erfassen kann, wenn das Antonym sowie das Synonyme der Wörter mit angegeben werden. Beispielweise erwies sich die

Übung von Frau und Herrn Eule, die wir in der Klasse durchführten, als sehr nützlich. Ähnlich wie bei dieser Aktivität bereitet das Lernen mittels sogenannter Worträder großen Spaß. Weiterhin kann das Schreiben von Wortarten wie Verben, Adjektiven und Adverbien zum Lernen beitragen (E19)“.

Obwohl manche Lehramtskandidaten/-innen Kompensationsstrategien als *hilfreich* bewerten, stufen andere Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien als *erfolgreich/lehrreich* ein. Die Anzahl dieser Lehramtskandidaten/-innen ist gleich. Die Äußerungen der Lehramtskandidaten/-innen werden nachfolgend dargestellt:

„In einer Unterrichtseinheit machten wir einen Wettbewerb. Wir teilten das Plenum in Gruppen ein, jede Gruppe sollte aus dem Gedächtnis heraus bereits gelernte Wörter aufschreiben. Die Gruppe, die die meisten Wörter schrieb, gewann den Wettbewerb. Die Erinnerung an Wörter empfand ich als sehr nützlich und zugleich auch amüsant. Gerade bei lustigen Aktivitäten fällt es uns leichter Wörter zu lernen. Anschließend lernten wir die dazugehörigen Antonyme und Synonymen der Wörter kennen. Unsere Lehrerin nutzte zur Unterstützung das Pärchen Herr und Frau Eule, die für das Lernen von Antonymen Anlass boten. Das war sehr amüsant und hilfreich und hinterließ den Effekt, dass ich es immer noch nicht vergessen habe (E1)“.

„Als ich begann Wörter mithilfe dieser Strategie zu lernen, wurde mir klar, dass die Wörter in den Texten, die ich bisher gelesen habe, nicht vergessen werden und daher und jederzeit wiederholt werden sollten. Ich konnte mich beispielweise an das Wort erinnern, welches ich im vorherigen Text lernte, da ich dieses Wort mithilfe dieser Strategie erschlossen hatte. Wir führten diese Aktivität in Gruppen durch und waren uns darüber einig, dass der andere das Wort vergessen hat, so dass unser Wortschatz erweitert wurde. Wir zeichneten zwei Eulen und listeten gleiche sowie unterscheidende Eigenschaften auf, so dass wir Synonymen als auch die entgegengesetzten Bedeutungen von Wörtern eigenständig lernten. Dies bereitete mir und meinen Klassenkameraden viel Spaß und motivierte uns weiterhin mehr Wörter zu lernen. Dank meiner visuellen Intelligenz kam es mir in den Sinn während der Prüfung. Da diese Methode sowohl Spaß macht als auch lehrreich ist, sehe ich die Auswirkungen auf das Auswendiglernen meiner Wörter (E17)“.

In ähnlicher Weise beschreibt eine gleiche Anzahl von Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien als *einprägsam* und *gut*. Ihre Meinungen sind den folgenden Aussagen zu entnehmen:

„Bei dieser Strategie geht es um alle neuen Wörter die man gelernt hat. Mithilfe dieser hilfreichen Strategie wird dem Lernenden bewusst, dass er sich an viele bereits gelernte Wörter erinnert. Diese Strategie kam in der Gruppe zum Einsatz. Bei vergessenen Wörtern fügten andere Gruppenmitglieder die Wörter hinzu, an die sie sich erinnerten. Auf diese Weise hatte man die Gelegenheit Wörter zu wiederholen und sich über diese untereinander

auszutauschen. Zusätzlich lernten wir mithilfe dieser Strategie auch die Wörter mit Synonymen und Antonymen kennen. Dadurch lernten wir viele neue Wörter, die wiederum mit Maskottchen Herr und Frau Eule unterstützt wurden. Diese Methode ist sowohl lustig als auch einprägsam (E3)“.

„Kompensationsstrategien sind besonders im Unterricht sehr gut. Wir können diese Strategie einsetzen, um neue Wörter zu lernen. Ich bin der Meinung, dass der Meinungsaustausch während der Gruppenarbeit untereinander nicht nur dafür geeignet ist, sich an Wörter zu erinnern, sondern auch die Lernenden sozialisiert (E13)“.

Manche Lehramtskandidaten/-innen stufen diese Kompensationsstrategien als *effektiv* ein. Einige Äußerungen können wie folgt zusammengefasst werden:

„Ich habe drei Wochen lang alle Wörter in einer Gruppe aufgeschrieben. Es ist eine effektive Strategie, um Wörter auswendig zu lernen. Außerdem haben wir die Wörter mit viel Bewegung und Einsatz von Mimik, Antonyme und Synonyme in dieser Strategie benutzt. Zudem wurde diese Strategie mit dem Einsatz von Eulenbildern unterstützt (E29)“.

Als letztes beschreibt eine geringe Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien als *schlimm*:

„Ich denke, dass diese Strategie am schlimmsten ist, weil der Wettbewerb nicht gut für die Studenten/-innen ist (E10)“.

Wie man aus den obigen direkten Zitaten und der Tabelle 4.24. entnehmen kann, verfügen die Kompensationsstrategien über große und bedeutsame Vorteile sowie Nutzen für viele Lehramtskandidaten/-innen. Ihren Meinungsäußerungen zufolge können alle Lehramtskandidaten/-innen von der Gruppenarbeit dieser Strategie profitieren. Sie betonen, dass diese Strategien nicht nur beim Vokabellernen, sondern auch in den anderen Lehrveranstaltungen auf aktive und interaktive Weise behandelt werden sollten. Mit anderen Worten würden diese Strategien dazu führen, sowohl das Lernen als auch das Sozialisieren unter den Lernenden zu fördern. Der Wettbewerb untereinander ermöglicht ihnen, sich an viele Wörter zu erinnern. Durch Einsatz dieser Strategien wird das auditive und visuelle Gedächtnis aktiviert und die Lernenden zum Sprechen ermutigt. Auch in ihrer weiteren beruflichen Laufbahn beabsichtigen die meisten der Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien einzusetzen. Nur ein Lehramtskandidat stuft diese Strategie als schlimm ein, weil er durch den Wettbewerb geförderten Konkurrenzkampf unter den Lernenden als ungeeignet empfindet.

Die metakognitiven Strategien sind die vierte Lernstrategie von Oxford (1990), die in dieser Untersuchung eingesetzt wurde. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-

innen zu den metakognitiven Strategien in der Tabelle 4.25. sind wie folgt zusammengefasst:

Tabelle 4.25. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den metakognitiven Strategien

Kategorien	Lehramtskandidaten/-innen	N	%
nützlich	E4, E11, E13, E16, E17, E18, E19, E24, E25, E32	10	35,71
gut	E5, E6, E7, E11, E19, E24, E26, E30	8	28,57
schwierig	E14, E15, E20, E28	4	14,29
nutzlos/langweilig	E2, E10, E24	3	10,71
wichtig	E9, E32	2	7,14
effektiv	E21	1	3,57
Gesamt		28	100

Der Tabelle 4.25. ist zu entnehmen, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den metakognitiven Strategien unter sechs Kategorien gruppiert werden. 35,71% (10E) der Lehramtskandidaten/-innen, die an dieser Untersuchung teilnahmen, bewerten die metakognitiven Strategien als ‚nützlich‘. Den zweithöchsten Prozentwert mit 28,57% (8E) spiegeln die Ergebnisse der Lehramtskandidaten/-innen wider, die diese Strategien als ‚gut‘ empfinden. Dem folgen mit 14,29% (4E) die Lehramtskandidaten/-innen, die die metakognitiven Strategien als ‚schwierig‘ bezeichnen. Obwohl 10,71% (3E) der Lehramtskandidaten/-innen die metakognitiven Strategien ‚nutzlos/langweilig‘ finden, finden 7,14% (2E) Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien ‚wichtig‘. Eine geringe Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen mit 3,57% (1E) finden die genannten Strategien ‚effektiv‘.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den metakognitiven Strategien werden oben dargestellt. Des Weiteren werden die Meinungsäußerungen der Lehramtskandidaten/-innen mit direkten Zitaten erörtert. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen stellen die metakognitiven Strategien als *nützlich* dar. Ihre Meinungen sind wie folgt:

„Wir lasen eine Woche lang jeden Tag einen deutschen Artikel. Zwar erwies sich das Lesen von deutschen Nachrichten als herausfordernd, bemerkten wir aber schnell, dass wir vieles

in den Zeitungsartikeln verstanden. Diese Strategie gefällt mir am besten, weil sie sehr nützlich war. Auf diese Weise lernten wir viele neue Wörter (E11)“.

Manche Lehramtskandidaten/-innen finden die metakognitiven Strategien *gut*. Sie begründen ihre Meinungen wie unten beschreiben:

„Die metakognitive Strategie ist die Strategie, die ich um Wörter zu lernen nutze, daher finde ich diese Strategie auch viel besser als alle anderen. Mithilfe dieser Methode sieht man die Wörter zum einen im Gebrauch, zum anderen wie Wörter auf den jeweiligen Satzbau funktionell einwirken können. Die metakognitive Strategie ist bei Weitem mein Favorit, da der Lernende, nicht nur sein Leseverstehen mittels dieser Strategie entwickelt und verbessert, zudem auch neue Wörter gelernt werden und somit der Wortschatz erweitert wird. Ich kann mir vorstellen, dass diese Methode die Freude am Lesen fördert (E7)“.

Die metakognitiven Strategien werden von den Lehramtskandidaten/-innen als *schwierig* beschrieben. Die Meinungsäußerungen dieser Lehramtskandidaten/-innen sind folgendermaßen:

„Bei der metakognitiven Strategie werden die Wörter mittels Zeitungsartikel gelernt. Da ich Artikel nicht gerne lese, empfinde ich diese Strategie als schwierig, da das Lernen von neuen Wörtern somit für mich schwieriger wird. Ich mag diese Strategie nicht (E28)“.

Eine andere Meinung bewertet die metakognitiven Strategien als *nutzlos*. Ein Lehramtskandidat/in begründet seine/ihre Meinung mit folgender Äußerung:

„Metakognitive Strategien halte ich ehrlich gesagt für sehr nutzlos. Also ja, obwohl diese Strategie uns etwas lehrt, empfinde ich diese im Vergleich zu anderen Strategien als nutzlos (E2)“.

Manche Lehramtskandidaten/-innen geben an, dass sie die metakognitiven Strategien *wichtig* finden. Ihre Meinung hierzu ist im Folgenden aufgeführt:

„Ich unterstütze diese Strategie wirklich, weil sie eine wichtige Strategie ist, Artikel zu lesen und unsere Lesefertigkeit zu verbessern (E9)“.

Letztlich drückt eine geringe Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen ihre Meinungen zu diesen Strategien als *effektiv* aus:

„Diese Strategie dient dazu, dem Lernenden den Raum zu schaffen seinen eigenen Lernprozess frei zu gestalten. Somit wird er sein ‚eigener‘ Lehrer und lernt dabei zu Lernen. Diese Art von Lernen finde ich gut, denn wenn man alles von den Lehrern vorgegeben bekommt, kann es sein, dass man sich nicht darüber bewusst wird, eigene Lernstrategien effektiver einzusetzen. Mithilfe dieser Strategie wird den Schülern die Möglichkeit gegeben ihre individuelle Lernstrategie zu entwickeln (E21)“.

Die oben genannten direkten Zitate und Tabelle 4.25. spiegeln die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den metakognitiven Strategien in insgesamt sechs Kategorien wider. Diese Kategorien sind nützlich, gut, schwierig, nutzlos/langweilig, wichtig und effektiv. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen geben an, dass sie die metakognitiven Strategien nützlich finden, weil sie ihre eigene Entwicklung und Fortschritte verfolgen können. Sie teilen die Meinungen, dass diese Strategien nicht nur dabei behilflich sind, um ihren Wortschatz zu erweitern, sondern auch wesentliche und neue Informationen mittels Artikeln gewinnen. Sie berichten weiterhin, dass dank dieser Artikelserien sie sich über aktuelle Themen informiert, bewusst gemacht und Aktivitäten zu den vier Grundfertigkeiten durchgeführt haben. Darüber hinaus vertreten einige Lehramtskandidaten/-innen die Meinung, dass diese Strategien im Unterricht unter Berücksichtigung der Altersgruppen genutzt bzw. eingesetzt werden sollten, da sie diese Strategien für die jüngere Altersgruppe als herausfordernd beurteilen. Andere Lehramtskandidaten/-innen bewerten wiederum diese Strategien als nutzlos und stützen ihre Meinungen auf die Aussage, diese Strategie sei nur für die Lernenden geeignet, die das Lesen auch mögen. Manche Lehramtskandidaten/-innen lesen nicht gerne Artikel, deswegen empfinden sie diese Strategien als nutzlos und langweilig.

Affektive Strategien sind weitere Strategien, die beim Implementierungsprozess durchgeführt wurden. Zu den affektiven Strategien werden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Tabelle 4.26. aufgelistet:

Tabelle 4.26. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den affektiven Strategien

Kategorien	Lehramtskandidaten/-innen	N	%
entspannend	E1, E5, E12, E15 , E18, E19, E24, E29, E32	9	32,14
uneffektiv	E1, E3, E4, E7, E9, E27	6	21,43
gut	E1, E6, E10, E20 , E28	5	17,86
motivierend	E16, E22, E23	3	10,71
nützlich	E18, E24, E25	3	10,71
effektiv	E2, E32	2	7,14
Gesamt		28	100

Tabelle 4.26. verdeutlicht, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den affektiven Strategien unter sechs Kategorien zusammengefasst werden. Die höchste

Wertung der Lehramtskandidaten/-innen zu den affektiven Strategien mit 32,14% (9E) ist ‚entspannend‘. Die zweithöchste Wertung ist mit 21,43% (6E) ‚uneffektiv‘. Dem folgt mit 17,86% (5E) die Wertung ‚gut‘. Während 10,71% (3E) der Lehramtskandidaten/-innen die affektiven Strategien ‚motivierend‘ finden, bewerten andere Lehramtskandidaten/-innen diese mit gleichem Prozentwert (3E) als ‚nützlich‘. Abschließend beschreiben eine geringe Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen die affektiven Strategien mit Prozentwert 7,14% (2E) als ‚effektiv‘.

Die meisten Lehramtskandidaten/-innen finden die affektiven Strategien *entspannend*. Sie begründen ihre Meinungen mit folgenden Äußerungen:

„Wenn wir über Strategien sprechen, die ich am meisten mag, sind es die affektiven Strategien. Denn diese Strategien bringen unsere inneren Gefühle hervor und bewirken, dass wir uns entspannen. Obwohl in dieser Strategie nicht viel Lernen stattfindet, bereitet es uns auf den Unterricht vor und ermutigt uns zu lernen (E19)“.

Die zweithöchste Wertung zu den affektiven Strategien ist *uneffektiv*. Die Lehramtskandidaten/-innen benennen ihre Gründe folgendermaßen:

„Diese Methode kann die Motivation der Schüler im Unterricht erhöhen, allerdings ist sie keine effektive Methode, um Vokabeln zu lernen. Beispielsweise konnten wir uns während Musik hören nicht konzentrieren. Während des Lernens Musik zu hören, ist für mich auch ein Fokussierungsproblem geworden, daher empfinde ich diese Methode als uneffektiv (E9)“.

Darüber hinaus finden manche Lehramtskandidaten/-innen die affektiven Strategien *gut*. Ihre Meinungsäußerungen sind nachfolgend dargestellt:

„Wir hörten Musik und umarmten uns. Es war beeindruckend und gut für mich. Wir entspannten unseren Körper und begannen mit der Lektion. Diese Strategie war wie Betteln und hat uns alle auf den Unterricht konzentriert. Ich denke, es sollte öfter wiederholt werden und jeder Lehrer sollte es tun (E20)“.

Während manche Lehramtskandidaten/-innen die affektiven Strategien *motivierend* finden, finden die anderen diese Strategien *nützlich*. Die Anzahl dieser Lehramtskandidaten/-innen ist gleich. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen sind wie folgt:

„Unsere Lehrerin organisierte eine Aktivität, um unsere Motivation zu steigern. Bei dieser Aktivität untersuchten wir, was wir tun können, um Deutsch zu lernen. Hierbei fanden wir heraus, dass es das Wichtigste war an uns selbst zu glauben. Mit dieser Methode erkannten wir, dass Lernen nicht nur Studieren bedeutet, sondern vielmehr der Glaube an sich der wichtigste Schlüssel ist, um dies zu erreichen (E22)“.

„Im Unterricht hörten wir klassische Musik, schlossen dabei unsere Augen zu. Wir umarmten unsere Freunde, die wir gerne haben. Dies vermittelte uns ein ruhiges und entspanntes Gefühl. Dank klassischer Musik konnten wir uns besser auf den Unterricht konzentrieren. Wir fühlten uns glücklicher, als wir unsere Freunde umarmten. Meiner Auffassung nach ist diese Strategie ausreichend, nützlich und entspannend (E18)“.

Als Letztes stellen eine geringe Anzahl der Lehramtskandidaten/-innen die affektiven Strategien als *effektiv* dar. Diese Meinungsäußerungen sind den folgenden Zitaten zu entnehmen:

„Meines Erachtens scheinen affektive Strategien einen positiven Effekt zu haben. Als diese Strategie angewendet wurde, war ich nicht in Eskişehir und verpasste somit die Lektion in der diese Strategie zum Einsatz kam. Dennoch informierte ich mich über diese Strategie und stellte fest, dass diese Strategie die Menschen emotional beeinflusst. Ich habe den Eindruck, dass Lerner nach dieser Strategie sich besser auf die Lektion konzentrieren können, furchtloser und selbstbewusster agieren. Nach dieser Untersuchung halte ich diese Strategie für sehr stark (E2)“.

Von den obigen direkten Zitaten und der Tabelle 4.26. ausgehend kann festgehalten werden, dass manche Lehramtskandidaten/-innen die positiven Auswirkungen der affektiven Strategien hervorheben. Sie beschreiben diese Strategien als entspannend, gut, motivierend, nützlich und effektiv. Sie denken, dass diese Strategien gut funktionieren und das Erlernen des Wortschatzes erleichtern. Sie sind der Meinung, dass diese Strategien besonders die Motivation in den Vordergrund stellen, indem sie Entspannung beim Lernenden erzeugt sowie Stress- bzw. Angstsymptome weitestgehend reduziert. Lehramtskandidaten/-innen betonen, dass Lernende mittels dieser Strategien niemals ihre Begeisterung verlieren, sondern sich selbst ständig ermutigen und auch die Vorstellungskraft und das Selbstvertrauen entwickeln. Darüber hinaus merken sie an, dass sie diese Strategien im Berufsleben anwenden werden, weil sie diese Strategien für Grundschulkinder geeignet finden. Während die meisten Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien mit positiven Eigenschaften assoziieren, finden sechs Lehramtskandidaten/-innen diese uneffektiv. Sie begründen ihre Meinungen wie folgt: „Ich empfand die Aktivität als gut, es war auch sehr emotional aber ich bin mir nicht sicher, ob es nützlich ist, um neue Wörter zu lernen“. Mit anderen Worten finden sie diese Strategien lustig, aber nicht lehrreich beim Erlernen des Wortschatzes. Die Anzahl dieser Lehramtskandidaten/-innen ist beachtenswert hoch.

Die letzte Strategie von Oxford (1990), die von den Lehrerkandidaten der Experimentgruppe angewendet wurde, sind die sozialen Strategien. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen werden zu den sozialen Strategien in der folgenden Tabelle 4.27. präsentiert:

Tabelle 4.27. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den sozialen Strategien

Kategorien	Lehramtskandidaten/-innen	N	%
lustig	E4, E7, E11, E18, E20, E24, E31, E32	8	32,00
effektiv	E4, E12, E15, E24, E26, E30, E32	7	28,00
nützlich	E2, E6, E25, E29	4	16,00
erfolgreich	E9, E16, E27	3	12,00
schlimm	E10, E28	2	8,00
gut	E20	1	4,00
Gesamt		25	100

In der Tabelle 4.27. wird erklärt, dass die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu sogenannten Strategien unter sechs Kategorien gruppiert werden. Den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zufolge, die an dieser Untersuchung teilnahmen, ist die höchste Wertung mit 32,00% (8E) ‚lustig‘. Dem folgt mit 28,00% (7E) die Wertung ‚effektiv‘. Während 16,00% (4E) der Lehramtskandidaten/-innen die sozialen Strategien als ‚nützlich‘ werten, finden 12,00% (3E) diese Strategien ‚erfolgreich‘. 8,00% (2E) der Lehramtskandidaten/-innen vertreten die Meinungen, dass sie die sozialen Strategien als ‚schlimm‘ empfinden. Als letztes finden manche Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien mit 4,00% (1E) ‚gut‘.

Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen, die die sozialen Strategien als *lustig* darstellen, werden im Folgenden angegeben:

„Die soziale Strategie ist eine etwas unterschiedliche Strategie, wenn man sie mit allen anderen Strategien vergleicht und ich denke: wenn man diese Strategie zeiteffizienter gestalten kann, ist sie meiner Meinung nach die beste Strategie, die man beim Lehren oder Lernen von Vokabeln verwenden kann. Da ich glaube, dass der beste Weg, Vokabeln zu lernen, darin besteht, sie zu benutzen und Spaß dabei zu haben. Beispielsweise führten wir Drama-Übungen durch welche eine wunderbare Chance waren um diese Wörter zu nutzen und dabei sehr viel Spaß zu haben. Jedoch beanspruchen diese Drama-Übungen sehr viel Zeit. Daher denke ich, dass es nach einiger Zeit mit einer Kombination von den anderen Strategien dazu kommen kann, dass diese Strategie sehr weit genutzt wird (E7)“.

Mansche Lehramtskandidaten/-innen bringen ihre Meinungen zu den sozialen Strategien als *effektiv* zum Ausdruck. Die lauten wie folgt:

„In den sozialen Strategien hatten wir drei Gruppen. Mit diesen Gruppen haben wir eine Gedenktafel über Gefühle vorbereitet. Alle arbeiteten mit farbigen Pappen und Buntstiften. Dann bereiteten wir ein kleines Theaterstück zu diesem Thema vor, dies war auch eine effektive Strategie (E12)“.

Den Meinungsäußerungen der Lehramtskandidaten/-innen zufolge, ist die dritthöchste Prozentwertung der Eigenschaft *nützlich* zuzuschreiben. Die Lehramtskandidaten/-innen begründen ihre Meinungen wie im Folgenden:

„Wie der Name schon sagt, handelt es sich um eine Strategie für Gruppenaktivitäten. Ich denke, dass diese Strategie eine der nützlichsten Strategien ist. Dank dieser Strategie können Sie Informationen mit den Menschen um sie herum austauschen. So können sie das Thema, an dem sie arbeiten, schneller lernen. Gleichzeitig können die Lernenden auch viele verschiedene Informationen dazu gewinnen. Wenn sie mit einer Gruppe arbeiten, können sie auch ihre eigenen Fehler oder die Fehler anderer bemerken und korrigieren (E2)“.

Die andere Meinung zu den vorliegenden Strategien ist die Wertung *erfolgreich*. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen lauten wie folgt:

„Auch diese Strategie ist eine Strategie, die ich unterstütze. Gruppenarbeit verbessert die Kommunikation und ermöglicht den Informationsaustausch. Je mehr Gruppenarbeit gemacht wird, umso erfolgreicher werden Wörter gelernt (E9)“.

Manche Lehramtskandidaten/-innen stellen die sozialen Strategien als *schlimm* dar. Eine Meinung ist wie folgt:

„Diese Strategie hasse ich am meisten. Ich kann kaum etwas lernen, weil ich Gruppenarbeit hasse. Für mich persönlich ist Einzelarbeit am besten. In der Zukunft werde ich mit größter Wahrscheinlichkeit diese Strategie nicht benutzen (E10)“.

Als letztes finden manche Lehramtskandidaten/-innen die sozialen Strategien *gut*. Ihre Meinungen lauten folgendermaßen:

„Die Gruppenarbeit war im Vordergrund. Hierdurch hat die Interaktion mit den Klassenkameraden zugenommen. Wir produzierten Wörter und spielten Theater zum Thema ‚Emotionen‘. Wir hatten Spaß. Wir wollten nicht, dass die Lektion endet. In der nächsten Lektion bemerkte ich eine Zunahme der Interaktion zwischen den Klassen. Übrigens lernte ich Gefühle besser kennen (E20)“.

Aus den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den sozialen Strategien und der obigen Tabelle ist zu entnehmen, dass die Mehrheit der Lehramtskandidaten/-innen positive Äußerungen bezüglich der sozialen Strategien formuliert. Mit anderen

Worten würden sich diese Strategien auf die Lehramtskandidaten/-innen gut auswirken, Neugier wecken und die Aufmerksamkeit beim Lernen erhöhen. Sie stellen die genannten Strategien mit den positiven Adjektiven in der Reihenfolge lustig, effektiv, nützlich, erfolgreich und gut dar. Sie vertreten die Meinungen, dass schwierige Aufgaben mittels Gruppenarbeit sehr gut und kreativ verwendet werden können, weil sie durch diese Strategien nicht nur neue Wörter lernen, sondern auch ihre sozialen Fähigkeiten entwickeln und verbessern können. Sie betonen auch, dass diese Strategien dazu beitragen, unterschiedliche Meinungen von Gruppenmitgliedern zu respektieren, auszutauschen, Verantwortung zu teilen und ihre Vorstellungskraft zu entwickeln. Sie geben an, dass die genannten Strategien einen großen Einfluss auf ihren Lernprozess haben, da sie dazu angehalten werden, sich interaktiv handeln zu können und sich dabei nicht langweilen. Die sozialen Strategien bewirken bei manchen Lehramtskandidaten/-innen, die schüchtern und aufgeregt sind, nicht viel; sie bezeichnen diese Strategien als schlimm.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE

In dieser experimentellen Untersuchung wurden die Auswirkungen der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den Lernerfolg untersucht. Gemäß dem allgemeinen Forschungsziel wurden in der ersten Phase die Lehramtskandidaten/-innen in Experiment- und Kontrollgruppen eingeteilt. Nach dem experimentellen Prozess wurden die Erfolgsniveaus der Lehramtskandidaten/-innen in Experiment und Kontrollgruppen untersucht. Dadurch wurden die Auswirkungen traditioneller Lehrmethoden und Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den akademischen Lernerfolg der Lehramtskandidaten/-innen verglichen.

In diesem Teil der Untersuchung werden zu Anfang die Ergebnisse in der Reihenfolge vorgestellt bzw. diskutiert. Basierend auf den gewonnenen Ergebnissen werden in einem zweiten Schritt Vorschläge für zukünftige Forschungen und DaF-Unterricht entwickelt.

5.1. Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in der folgenden Reihenfolge in Bezug auf die in der Untersuchung aufgestellten Hypothesen verfolgt. Zunächst werden die Ergebnisse der Befragung dargelegt und dann die Ergebnisse des Wortschatzleistungstests ermittelt. Anschließend werden die Ergebnisse der Zwischen- und Finalprüfungen kommentiert. Darüber hinaus werden die qualitativen Daten der Untersuchung, nämlich die Ergebnisse des Fokusgruppeninterviews präsentiert. Abschließend werden die Ergebnisse des semistrukturierten Interviews erläutert.

Erste Ergebnisse beziehen sich auf quantitative Daten. Die Ergebnisse der Untersuchung zu der „SILL“ Befragung zeigen, dass es einige kleine, nicht signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten aller Unterdimensionen dieser Befragung der Lehramtskandidaten/-innen in den Experiment- und Kontrollgruppen vor dem Implementierungsprozess gibt. Ebenso sind die Unterschiede der Mittelwerte von Lehramtskandidaten/-innen beider Gruppen aus den unterschiedlichen Unterdimensionen der „SILL“ Befragung statistisch nicht bestätigt, diese Mittelwerte weichen also nur zufällig voneinander ab. Büyüköztürk (2013, S. 198) betont, dass Experiment- und Kontrollgruppe in einer experimentellen Forschung gleichwertig und äquivalent sein sollten. Anhand der gewonnenen Ergebnisse scheint es naheliegend,

dass in diesem Sinne Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe hinsichtlich der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung im Pretest gleichwertig und äquivalent bewertet werden können.

Zweitens ergibt sich die Ergebnisse des t-Tests für verbundene Gruppe, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Ergebnissen der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe, die unterschiedliche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung verwendeten, hinsichtlich aller Unterdimensionen der Befragung ‚SILL‘ im Vor- und Nachimplementierungsprozessen gibt. Allerdings sind im Vergleich zu dem Vorimplementierungsprozess die Mittelwerte im Nachimplementierungsprozess in allen Unterdimensionen signifikant angestiegen. Es wird ermittelt, dass dieser signifikante Unterschied zugunsten der Ergebnisse des Posttests der Befragung ‚SILL‘ der Lehramtskandidaten/-innen ist. Mit anderen Worten basierend auf diesen Ergebnissen wurde festgestellt, dass Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung als Ergebnis des Nachimplementierungsprozesses positive Auswirkungen auf die Verwendung des Vokabellernens haben. Auch Mizumoto und Takeuchi (2009, S. 443) kamen in ihrer Untersuchung zum Schluss, dass durch die Vermittlung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung ihre Verwendung von Studenten/-innen zugenommen hat. Ebenso beobachteten Chiang, Chang und Lee (2021, S.16) dank des achtmonatigen Strategietrainings zum Wortschatzlernen, das sie in die Unterrichtsaktivitäten integriert hatten, eine signifikante Zunahme der Strategieverwendung bei allen Schülern/-innen. In Anbetracht der Ergebnisse dieser Untersuchung und der oben genannten Untersuchungen kann geschlussfolgert werden, dass sich Strategietraining positiv auf die Strategieanwendung auswirkt.

Die weiteren Ergebnisse gehören zu den Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe. Es gibt signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der ‘SILL’ Befragung in den Pre- und Posttests, die von den Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe in nur zwei Unterdimensionen, Gedächtnisstrategien und kognitiven Strategien, genommen wurden. Das heißt, die Mittelwerte der Pretest-Ergebnisse für Gedächtnisstrategien und kognitiven Strategien sind im Laufe der Zeit angestiegen. Dieser Befund unterscheidet sich von der Untersuchung von Çelik und Toptaş (2010). In der Untersuchung von Çelik und Toptaş (2010) wurde festgestellt, dass türkische Studenten/-innen, obwohl sie berichteten, dass sie kognitive Strategien nützlich und effektiv fanden, sie sehr selten verwendeten. Dagegen weisen die Ergebnisse von

Naeimi und Foo (2015, S. 148) darauf hin, dass die gewählten direkten Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung im Vergleich zu den indirekten Strategien signifikante Auswirkungen auf den Wortschatzerwerb der Lernenden haben. Insofern stehen die Ergebnisse der Kontrollgruppe im Einklang mit Ergebnissen der Studie von Naeimi und Foo (2015) über. In den anderen verbleibenden vier Unterdimensionen ist jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen Pre- und Posttests zu erkennen, wobei zu bemerken ist, dass der Mittelwert der Unterdimension „affektive Strategien“ eine Tendenz zum Anstieg aufweist. Wie aus den Ergebnissen zu entnehmen ist, sind die Erhöhungen oder Verminderungen der Mittelwerte, die die Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe in den anderen vier Unterdimensionen der Befragung ‚SILL‘ erzielten, nicht hoch und effektiv genug, um einen signifikanten Unterschied zu verarbeiten.

Letzte Ergebnisse bezüglich der Befragung SILL folgen dem Vergleich der Mittelwerte der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe im Posttest. Das Ergebnis des t-Tests für die unabhängigen Gruppen weist zumindest nach den erhobenen Stichproben dementsprechend keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe nach dem Implementierungsprozess auf. Basierend auf den Ergebnissen, die durch die Anwendung der Befragung ‚SILL‘ auf die Experimentgruppe und die Kontrollgruppe in Nachimplementierung erhalten wurden, ist ersichtlich, dass die Mittelwerte des Posttests der Experimentgruppe in vier Unterdimensionen signifikant höher als die in der Kontrollgruppe sind. Allerdings kann, wie oben erwähnt, der Schluss gezogen werden, dass dieser festgestellte hohe Unterschied nicht groß und effektiv genug ist, einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten des Posttests der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe hervorbringen zu können. In ähnlicher Weise sind in den anderen zwei Unterdimensionen der Befragung die Mittelwerte des Posttests der Kontrollgruppe höher als die der Experimentgruppe. Die Tatsache, dass bezüglich dieser zwei Unterdimensionen kein signifikanter Unterschied festgestellt wird, kann auf den geringen Unterschied zwischen den Ergebnissen des Posttests zurückgeführt werden. Ausgehend von diesen Ergebnissen kann generell wie Chiang, Chang und Lee (2021) geschlussfolgert werden, dass das Training von Lernstrategien den Strategiegebrauch steigert. Darüber hinaus unterstützt die Untersuchung von Mizumoto und Takeuchi (2009) diesen Befund. Sie stellten in ihrer experimentellen

Untersuchung fest, dass das Training von Lernstrategien sowohl die Vielfalt der verwendeten Strategien als auch die Häufigkeit der Anwendung verbessert.

In der Untersuchung wurden die Einflüsse der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf die Wortschatzleistung untersucht. Im Vorimplementierungsprozess wurde geprüft, ob sich die Experiment- und Kontrollgruppe hinsichtlich des akademischen Erfolgs unterscheiden. Es gibt bezüglich des Wortschatzleistungstests keinen signifikanten Unterschied zwischen den mittleren Rängen der Experiment- und Kontrollgruppe vor der Implementierung der Lehramtskandidaten/-innen. In diesem Fall können die Experiment- und die Kontrollgruppe im Vorimplementierungsprozess in Hinsicht auf deren akademischen Erfolg und Wortschatzkenntnissen als gleichwertig, oder auf gleichem Niveau bewertet werden.

Das zweite Ergebnis bezüglich der Wortschatzleistung gehört zu den Pretest und Posttestergebnissen der Experimentgruppe. Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen dem mittleren Rang des Pre- und Posttests in Hinsicht auf den akademischen Erfolg der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe. Wenn die mittleren Ränge und Rangsummen der Differenzwerte ausgewertet werden, gibt keinen Zweifel daran, dass dieser signifikante Unterschied zugunsten des positiven Rangs ist und der Effektwert dieses Unterschieds ziemlich hoch ist. Daraus ergibt sich, dass der kennzeichnende Unterschied vom mittleren Rang ein Vorteil für die Ergebnisse des Posttests in der Experimentgruppe ist. Den Ergebnissen zufolge ist es festzustellen, dass sich die Wortschatzleistungstestergebnisse der Experimentgruppe nach dem experimentellen Prozess wesentlich gesteigert haben. Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass unterschiedliche Lernstrategien von Oxford (1990), die für die Experimentgruppe angewendet wurden, einen signifikanten Einfluss auf den akademischen Erfolg von Lehramtskandidaten/-innen haben. In Übereinstimmung damit wurde auch in der Arbeit von Fan (2003, S. 233) herausgefunden, dass die Studenten/-innen, die den englischen Wortschatz am besten beherrschten, signifikant häufiger Lernstrategien angewendet haben als die weniger kompetenten Studenten. In ähnlicher Weise wiesen Komol und Sripetpun (2011, S. 13) darauf hin, dass Schüler/-innen mit einem großen Wortschatz signifikant häufiger Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung verwendeten als Schüler/-innen mit einem geringen Wortschatz.

Als Weiteres wurden die Pretest- und Posttestergebnisse der Kontrollgruppe verglichen. Es wird festgestellt, dass die Ergebnisse des Posttests, die aus dem Wortschatzleistungstest von den Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe erhalten wurden, höher sind als die Ergebnisse des Pretests. Die Analyse zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen dem mittleren Rang des Pretests und Posttests hinsichtlich des akademischen Erfolgs von Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe gibt. Wenn die mittleren Ränge und Rangsummen der Differenzwerte berücksichtigt werden, ist ersichtlich, dass dieser signifikante Unterschied zugunsten des positiven Rangs ist. Das heißt, der akademische Erfolg spricht zugunsten mittleren Rangs der Posttestergebnisse der Kontrollgruppe. Es wird herausgestellt, dass die Ergebnisse des Posttests, die aus dem Wortschatzleistungstest von den Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe erhalten wurden, höher sind als die Ergebnisse des Pretests. In einer experimentellen Untersuchung wird natürlich auch eine Erhöhung der Mittelwerte in der Kontrollgruppe erwartet, weil sich die Lernenden im Laufe der Zeit mit den im Unterricht eingesetzten Methoden und Techniken neue Kenntnisse aneignen (İşisağ und Demirel, 2010; Alyılmaz und Şengül, 2018). Es zeigte sich in dieser Untersuchung jedoch, dass der Effektwert des Unterschieds zwischen Pretest und Posttest auf mittlerem Niveau lag.

Den aus dem Wortschatzleistungstest erhaltenen Ergebnissen zufolge ist naheliegend, dass nach dem Implementierungsprozess der mittlere Rang der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe erheblich höher ist als der mittlere Rang der Lehramtskandidaten/-innen in der Kontrollgruppe. Dementsprechend ist auch der Unterschied zwischen den mittleren Rängen im Posttest statistisch gesichert. Basierend auf den Posttestergebnissen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe wird noch ermittelt, dass der signifikante Unterschied zwischen den mittleren Rängen des Wortschatzleistungstests im Posttest zugunsten der Experimentgruppe ist, in der verschiedene Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung angewendet wurden. Bei einem Vergleich mit den Ergebnissen der Experimentgruppe ist ebenso ersichtlich, dass der Unterschied zwischen den Pre- und Posttesten der Experimentgruppe, in denen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung angewendet wurden, bemerkenswert höher ist als der Unterschied in der Kontrollgruppe. Allerdings stiegen die Studienleistungen der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe nicht so stark an wie die der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe. Bei der vergleichenden Betrachtung

der Mittelwerte der Lehramtskandidaten/-innen in der Experiment- und der Kontrollgruppe zeigte sich ein Anstieg der Mittelwerte des Posttests in beiden Gruppen als Ergebnis der experimentellen Vorgehensweise. Es gab jedoch einen bemerkenswerten Unterschied zwischen den Effektstärken dieser Unterschiede, die am Ende des experimentellen Prozesses erhalten wurden, obwohl der mittlere Rang der Kontrollgruppe vor dem Implementierungsprozess 2 Punkte höher als der Experimentgruppe war. Nach den Ergebnissen des Posttests können die positiven Auswirkungen der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den akademischen Erfolg im Vergleich zu den traditionellen Lernmethoden bewiesen werden. Aus den zahlreichen Untersuchungen ergibt sich eindeutig, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und Erfolg besteht, weil erfolgreichere Lernende eine größere Vielfalt von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung anwenden (Waldvogel, 2013; Nirattisai und Chiramanee, 2014; Chiang, Chang, und Lee, 2021). In diesem Sinne kann man zum Ausdruck bringen, dass der häufige Gebrauch der verschiedenen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung zum Lernerfolg führen kann.

Das weitere Ergebnis der Untersuchung gehört zu den Mittelwerten der Zwischen- und Finalprüfungen. Aus Forschungsergebnissen geht hervor, dass der Implementierungsprozess einen signifikanten Einfluss auf die Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ hat. Beim Vergleich der Mittelwerte der Zwischen- und Finalprüfungen der Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ in der Experimentgruppe und Kontrollgruppe zeigte sich, dass der Finalprüfungsmittelwert der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe am höchsten ist. Dem folgt der Zwischenprüfungsmittelwert der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe. Außerdem wird ermittelt, dass die niedrigsten Mittelwerte der Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen folgendermaßen sind: die Finalprüfung der Kontrollgruppe und die Zwischenprüfung der Kontrollgruppe. In dieser Hinsicht ist ersichtlich, dass die Mittelwerte der Lehramtskandidaten/-innen der Experimentgruppe in der die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung angewendet wurden, die aus der Zwischenprüfung und Finalprüfung der Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ hervorgehen, erheblich und signifikant höher sind als die Mittelwerte der Lehramtskandidaten/-innen der Kontrollgruppe, in der die traditionellen Lernmethoden angewendet wurden. Mit anderen Worten kann basierend auf den Ergebnissen nachgewiesen werden, dass der

Gebrauch der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung im experimentellen Implementierungsprozess positive Auswirkungen auf die Lehrveranstaltung ‚Lesefertigkeit‘ der Lehramtskandidaten/-innen hat. In ähnlicher Weise sind Kojic-Sabo und Lightbown (1999) zufolge in ihrer Arbeit der Meinung, dass häufiger Gebrauch von Lernstrategien mit einer höheren Leistungsstufe verbunden war. Weiterhin wurde in vielen wissenschaftlichen Untersuchungen festgestellt, dass der Gebrauch der Lernstrategien zum Erfolg bringen (Gniostko, 2005; Streblow und Schiefele, 2006). Ebenfalls konnten die deutlichen Wirkungen der Lernstrategien auf den Lernerfolg nachgewiesen werden (Holz-Ebeling, 2017). Auch eine engere Verbindung wurde zwischen der Verwendung von Lernstrategien und den Noten gezeigt (Baumert, 1993). Gleichmaßen wurde nach den Ergebnissen der Untersuchung von Serçe (2013) geschlussfolgert, dass die Lernstrategien positive Auswirkungen auf die akademische Leistung hatten. Da die Experimentgruppe und Kontrollgruppe am Anfang der Untersuchung auf fast gleichem Niveau waren, belegen die Mittelwerte der Zwischen- und Finalprüfungen einen signifikanten Erfolg von Lernstrategien. Darüber hinaus waren die Lehramtskandidaten/-innen für die Lehrveranstaltung motivierter, da sie die neuen Wörter sowohl mit Lernstrategien als auch mit kulturellem Wissen lernten. Auch die kulturelle Kompetenz der Lehramtskandidaten/-innen verbesserte sich. Von diesen Befunden ausgehend kann als Fazit gezogen werden, dass sich die Vermittlung der Lernstrategien in Bezug auf interkulturelle Kompetenz positiv auf den Lernerfolg auswirken und die Ergebnisse der Zwischen- und Finalprüfungen sind Beweise für den Erfolg der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung.

Das Fokusgruppeninterview wurde durchgeführt, um die allgemeinen Meinungen, Gedanken und Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen im Vorimplementierungsprozess zu ermitteln. Da die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen in der Experimentgruppe und in der Kontrollgruppe ähnlich waren, wurde anschließend eine allgemeine Gesamtbewertung vorgenommen. Nach dem Fokusgruppeninterview wurden folgende Ergebnisse herausgestellt:

Zunächst wurden die Lehramtskandidaten/-innen zu ihren Erwartungen an das Programm befragt. Die Erwartungen variierten wie folgt:

Die Lehramtskandidaten/-innen beider Gruppen wollten zuerst das Studium mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen und einem guten Niveau absolvieren. Tosun (2006) unterstreicht, dass die Lehramtskandidaten/-innen für Fremdsprachenlehrkräfte

in der Lage sein sollten, die Fremdsprache, die sie unterrichten werden, verständlich und fließend zu sprechen. Aus diesem Grund sollten die Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen erfüllt werden. Als Weiteres wollten die Lehramtskandidaten/-innen das Studium als eine effiziente Lehrkraft abschließen. In ähnlicher Weise haben Tataroğlu, Özgen und Altan (2011) in ihrer Untersuchung die Erwartungen der Lehramtskandidaten/-innen in Frage gestellt. Die Erwartungen sollten von guten oder gut ausgestatteten Lehrkräften geschult werden. Infolgedessen erwarten in dieser Arbeit Lehramtskandidaten/-innen in beiden Gruppen, das Studium mit muttersprachlichen Deutschkenntnissen, ausreichenden Kenntnissen über die Zielkultur und als produktive Lehrkräfte abzuschließen. Lehramtskandidaten/-innen waren sich bewusst, dass Sprache und Kultur eine untrennbare Einheit sind. Sie gaben an, dass sie nicht nur die Sprache lernen, sondern auch die Kultur der Zielsprache beherrschen wollten. In diesem Sinne betont Oxford, die Notwendigkeit, kulturelles Verständnis im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Sie fügt hinzu, dass die Vermittlung der Zielkultur im Fremdsprachenunterricht den Lernenden hilft, eine neue Sprache besser zu lernen (vgl. Oxford, 1990, S. 172). Auseinandersetzung mit dem kulturellen Wissen und Aspekten der deutschsprachigen Länder in den Lehrveranstaltungen ist in der Türkei von großer Bedeutung, weil aus verschiedenen Gründen die türkischen Lehramtskandidaten/-innen keine Möglichkeiten haben, sich für eine genügende lange Zeit in diesen Ländern aufzuhalten. Aus diesem Grund sollte kulturelles Wissen in den Unterricht integriert werden. Zuletzt gaben die Lehramtskandidaten/-innen auch an, dass sie sich für Doppelstudium der Anadolu Universität anmelden wollen. Auch in der Untersuchung von Şahin und Öztürk (2020) wollen Lehramtskandidaten/-innen der Deutschlehrkräfteausbildung das Programm mit einem Doppelstudium abschließen, um ihre Chancen auf eine zukünftige Berufung zu erhöhen.

Als Weiteres wurden nach den Lehramtskandidaten/-innen gefragt, inwieweit das Programm ihre Erwartungen erfüllt. Die Lehramtskandidaten/-innen beider Gruppen bemerkten nachdrücklich, dass das Programm ihre Erwartungen größtenteils erfüllte, aber sie finden das Programm auch ungenügend. Manche Lehramtskandidaten/-innen stellten fest, dass das Programm ihre Erwartungen nicht erfüllt. Die Lehramtskandidaten/-innen ermittelten, dass die vorhandenen Lehrveranstaltungen und die deutschsprachigen Unterrichtsstunden nicht ausreichen sind, weil sie besser und kompetenter Deutsch lernen wollten. Ebenso fanden sie das Deutschniveau im

Unterricht niedrig, deshalb fanden sie das Programm unzureichend. Sie hatten das Gefühl, dass diese drei Probleme mit der Zunahme der Unterrichtsstunden ausgelöst würden. Wie allgemein bekannt, ist die Zahl der Fachbereichskurse im neuen Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm, welches seit dem Studienjahr 2018/19 gültig ist, zurückgegangen. Deregözü (2020) hebt hervor, dass dieser Rückgang hauptsächlich die grundlegenden Sprachfertigkeiten betraf. Wie schon von den Lehramtskandidaten/-innen erwähnt wurde, reicht die Zahl der Fachbereichskurse für den Fremdsprachenunterricht nicht aus. Es wird davon ausgegangen, dass die Lehramtskandidaten/-innen ihr Sprachniveau mit etwa 8-10 Stunden Fachbereichskurse pro Woche nicht steigern können.

Weiterhin wurde eine Antwort auf die Frage „Welche Probleme haben Sie im Programm?“ gesucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Lehramtskandidaten/-innen Probleme in dem Fachgebiet haben und denen folgen die Probleme in den Nebenfächern. Den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zufolge empfinden sie das Sprachniveau in Deutsch als niedrig und sie sind im Unterricht nicht ausreichend mit Deutsch vertraut. Sie finden während des Studiums keine freie Tätigkeit. Sie geben auch die Begründung für wenige Lehrveranstaltungen in dem Fachgebiet an. Als Probleme in den Nebenfächern wurden von Lehramtskandidaten/-innen die Inkompatibilität des Programms und der Inhalt und ihr zu geringes Engagement im Unterricht genannt. Es kann gesagt werden, dass der Grund für all diese Probleme, die von Lehramtskandidaten/-innen geäußert werden, insbesondere die unzureichenden Unterrichtsstunden sind. Es wird erwartet, dass der Erfolg als natürliche Folge abnimmt. Die Studie von Alyaz (2011) unterstützt diese Erkenntnis ebenfalls. In der von Alyaz (2011) durchgeführten Untersuchung zeigte sich, dass die Lehramtskandidaten/-innen des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms der Uludağ Universität größere Schwierigkeiten bei der beruflichen Sprachkompetenz als bei der alltäglichen Sprachkompetenz hatten. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die geringe Anzahl an wöchentlichen Unterrichtsstunden im Fachgebiet ein Problem für Lehramtskandidaten/-innen im Studiengang darstellt.

Dann wurde in der Untersuchung von den Lehramtskandidaten/-innen erwartet, die Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet zu vergleichen. Das Ziel dieser Frage besteht darin, ihre Erwartungen am Programm vor die Augen zu führen, ebenso sie erkennen zu lassen, dass sie Unterricht für den Lehrberuf in der Fachpädagogik belegen

werden. Die Lehramtskandidaten/-innen empfinden die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse als größtenteils effizient, aber die Ausbildung im Fachgebiet einfach. Sie erwarten, dass die Ausbildung im Fachgebiet in Zukunft etwas schwieriger sein müsste. Die Ähnlichkeit des Unterrichts in der ersten Klasse und in der Vorbereitungsklasse schafft einen solchen Eindruck. Die Lehramtskandidaten/-innen denken, dass die Lehrveranstaltungen in der ersten Klasse wie Grammatik, Lesefertigkeit, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit wie eine Wiederholung der Vorbereitungsklasse sind, obwohl diese Lehrveranstaltungen in der ersten Klasse aufgebaut werden. Die Lehramtskandidaten/-innen sind sich nicht bewusst, dass sie als Lehrkräfte in der Fachpädagogik ausgebildet werden. Sie erwarten nur, deutsche Sprache wie in der Vorbereitungsklasse zu lernen, während der Zweck der Fachausbildung darin besteht, den Lehrerberuf zu lernen und lehren.

Als Weiteres wurde den Lehramtskandidaten/-innen die Frage ‚Können Sie die vier Fertigkeiten verwenden, so oft sie wollen?‘ gestellt. Dieser Frage zufolge gaben die Lehramtskandidaten/-innen an, dass sie sich in ihrer Sprechfertigkeit ungenügend ausgebildet fühlten. Dieses Ergebnis stimmt mit der Untersuchung von Alyaz (2011) überein. In der Studie von Alyaz (2011) wurde auch festgestellt, dass die Lehramtskandidaten/-innen des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms an der Universität Uludağ die größten Schwierigkeiten beim Sprechen hatten. Es lässt sich anhand dieser Untersuchung belegen, dass Lehramtskandidaten/-innen zur Verbesserung der Sprechfertigkeiten nach Lösungen suchten, z. B. Freunde finden, deren Muttersprache Deutsch ist. Während manche Lehramtskandidaten/-innen ihre Schreibfertigkeit als ungenügend betrachteten, betrachteten die anderen ihre Lesefertigkeiten als ungenügend. Darüber hinaus dachten sich manche Lehramtskandidaten/-innen in der Hörfertigkeit als ungenügend ausgebildet. Das Ergebnis deckt sich mit den Befunden von Akpınar-Dellal und Akın (2016). In dieser Untersuchung wurde behauptet, dass die Fertigkeit, die die Lehramtskandidaten/-innen als am unzureichendsten empfanden, die Hörfertigkeit war. Einer der Gründe, warum sich die Lehramtskandidaten/-innen in der Hörfertigkeit ungenügend fühlen, ist, dass es keine Lehrveranstaltung zu der „Sprechfertigkeit“ im Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm gibt.

Eine andere Frage des Fokusgruppeninterviews war „Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?“. Die meisten Lehramtskandidaten/-

innen waren der Meinung, dass die Aktivitäten durchgeführt werden, aber diese Aktivitäten ungenügend waren. Wie von Aktaş (2005) betont wurde, sollten die vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben), die die kommunikative Fähigkeit ausmachen, nicht voneinander getrennt, sondern als Ganzes vermittelt werden. Unter diesem Gesichtspunkt kann gesagt werden, dass Lehramtskandidaten/-innen mit den Aktivitäten für jede Fertigkeit im Programm insgesamt zufrieden sind, aber sie waren auch der Meinung, dass diese Aktivitäten voraussichtlich zunehmen werden. Gleichmaßen argumentierten manche Lehramtskandidaten/-innen, dass in manchen Lehrveranstaltungen keine Aktivitäten für jede Sprachfertigkeit stattfanden. Dies liege an der geringen Anzahl an deutschsprachigen Lehrveranstaltungen. Einige der Lehramtskandidaten/-innen brachten vor, dass für einige Fertigkeiten kaum Aktivitäten durchgeführt wurden. Die Probleme, mit denen die Lehramtskandidaten/-innen konfrontiert sind, sind auf die Art und Weise der Lehrveranstaltungen zurückzuführen.

Eine weitere Frage des Fokusgruppeninterviews lautete ‚Welches sind Ihre am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen?‘ Die Lehramtskandidaten/-innen berichteten, dass am wenigsten entwickelte Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen das Hörverstehen war. In der Reihenfolge waren die anderen wenig entwickelten Fertigkeiten das Schreiben und das Sprechen. Das mag daran liegen, dass Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm über keine Lehrveranstaltung zur Hörfertigkeit verfügt. Obwohl es im Programm Lehrveranstaltung zur Lese-, Schreib-, und Sprechfertigkeiten gibt, gibt es keine Lehrveranstaltung zur Hörfertigkeit. Dies führt dazu, dass sich die Lehramtskandidaten/-innen, in ihren Hörfertigkeiten unzulänglich fühlen. Daher denken die Lehramtskandidaten/-innen, dass sich ihre Hörfertigkeit nicht entwickeln kann. Als Zweites finden sie Lehrveranstaltung Schreibfertigkeit als unzulänglich. Nach den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen ist der Grund dafür, dass sie in der Lehrveranstaltung Schreibfertigkeit nicht genug aktiv sein können. Als weiteres war die am wenigsten entwickelte Fertigkeit Sprechfertigkeit. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden von Alyaz (2011), Aktaş und İşıgüzel (2013) und Yılmaz und Maden (2016). Alyaz (2011) wies darauf hin, dass die Lehramtskandidaten/-innen der Uludağ Universität auch die Schwierigkeiten bei der Fertigkeit Sprechen hatten. Gleichermäßen kamen Aktaş und İşıgüzel (2013) zu dem Schluss, dass die Sprechfertigkeit der Deutschlehramtskandidaten/-innen auf einem

mäßigen Niveau liegt. In der Untersuchung von Yılmaz und Maden (2016) wurde festgestellt, dass die meisten Lehramtskandidaten/-innen der Trakya Universität Ängste vor dem Sprechen haben. Dem folgen das Lesen, das Hören und das Schreiben. Die Lehramtskandidaten/-innen haben ihre Meinungen zur Lesefertigkeit nicht geäußert.

Eine weitere Frage war „Wie lernen Sie eine Fremdsprache?“ Die meisten Lehramtskandidaten/-innen legten dar, dass sie eine Fremdsprache durch Hör- (Seh-) Aktivitäten lernen. Dieser Befund steht im Einklang mit dem Ergebnis der Untersuchung von Göçerler und Çoraklı (2019). In dieser Untersuchung gaben die Studenten/-innen der Namık Kemal Universität an, dass sie von audio-lingualen und -visuellen Hilfsmitteln im Sprachunterricht gut profitierten. Es ist eine bekannte Tatsache, dass Hör- (Seh-) Aktivitäten, die sogenannten „audio-lingualen und -visuellen Hilfsmittel“ im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung sind. In diesem Sinne brachte Işcan (2016) vor, dass audio-linguale und -visuelle Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht effektiv eingesetzt werden sollen, weil sie bei der Entwicklung aller grundlegenden Sprachkenntnisse äußerst vorteilhaft sind. Außerdem legten Lehramtskandidaten/-innen fest, dass sie Fremdsprachenaktivitäten zum Schreiben, Sprechen und Lesen lernen. Es ist ersichtlich, dass sie eine Fremdsprache durch unterschiedliche Aktivitäten lernen, indem sie unterschiedliche Fertigkeiten benutzen. Beispielsweise stellten sie fest, dass sie Fernsehserien und Filme oder YouTube-Kanäle in Fremdsprachen anschauen und fremdsprachige Lieder anhören. Wenige Lehramtskandidaten/-innen legten fest, dass sie Wortschatzheft benutzen oder ausländische Freunde im Internet suchen und mit ihnen sprechen. Aus diesen Befunden lässt sich schlussfolgern, dass Lehramtskandidaten/-innen nach Wegen suchen, die für das Sprachenlernen geeignet sind. Hinzu kann man zu dem Ergebnis kommen, dass sie sich bemühen, eine Fremdsprache mit unterschiedlichen Aktivitäten zu lernen.

Die andere Frage des Fokusgruppeninterviews war „Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?“ Die Lehramtskandidaten/-innen assoziierten in dieser Frage den Wortschatz als Grundlage der Sprache. Sie gaben an, dass der Wortschatz das wichtigste Element beim Sprachenlernen ist. In diesem Sinne bringt Hausmann (1993, S.471) zum Ausdruck, dass „die Sprache in erster Linie Wortschatz ist“. Wie von Hausmann und den Lehramtskandidaten/-innen betont wurde, ist Wortschatz das wichtigste Element und der Schlüssel einer Sprache. Die Meinung von Boltons ist in diesem Zusammenhang ziemlich wertvoll. „Wortschatz und

Grammatik sind integraler Bestandteil aller sprachlichen Aktivitäten: Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben- Wortschatz und Grammatik sind immer dabei (Bolton, 1996, S. 117)“. Gleichweise waren die Lehramtskandidaten/-innen auch der Meinung, dass man den Wortschatz braucht, um alle Fertigkeiten beherrschen zu können. Dazu fügten sie hin, dass der unvollständige und unzureichende Wortschatz dazu führt, dass grundlegende Sprachkenntnisse nicht ausreichend aktiv benutzt werden können. Darüber hinaus assoziierten die Lehramtskandidaten/-innen einen kleinen Wortschatz als Grundlage der Probleme, Wortschatz als Grundlage der Fertigkeiten, die Beziehung zwischen Wortschatz und Sprechen und die Beziehung zwischen Wortschatz und Lesen. Daraus lässt sich ableiten, dass sich die Lehramtskandidaten/-innen der Bedeutung des Wortschatzes für ein erfolgreiches Sprachkönnen ausreichend bewusst sind. Aus ihren Meinungen kann man schließen, dass sie großen Wert auf den Wortschatz legen.

Eine weitere Frage des Fokusgruppeninterviews lautete: „Wie erlernen Sie den Wortschatz?“ Die meisten Lehramtskandidaten/-innen sagten aus, dass sie Sätze durch den Wortschatz bilden erlernen. Sie hoben hervor, dass sie die neuen Wörter durch ihre eigenen Sätze besser im Gehirn behalten konnten. Mit diesen Aussagen wurde nachgewiesen, dass die Lehramtskandidaten/-innen geringe und begrenzte Kenntnisse in Bezug auf Methoden, Techniken und Strategien zum Wortschatzlernen haben. Es wurde festgelegt, dass sich Lehramtskandidaten/-innen auf die im Fremdsprachenunterricht der Grundschule erworbenen Kenntnisse im Rahmen der Methoden, Techniken und Strategien zum Vokabellernen beschränken und dass sie nicht in der Lage sein werden, über dieses Wissen hinauszugehen. Es wurde auch festgestellt, dass sie, weiterhin ihre alten Methoden anwenden, anstatt sich neuer Methoden, Techniken und Strategien zum Vokabellernen zu bedienen. Es ist sehr wichtig, sowohl als Studenten/-innen als auch als zukünftige Lehrer/-innen, verschiedene und unterschiedliche Methoden, Techniken und Strategien zu kennen und sie aktiv anzuwenden. Die Auffassung von Storch ist in diesem Sinne ein wichtiger Punkt. „Dem Lehrer stehen zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, unbekannte Wörter in der Fremdsprache zu erklären (Storch, 1999, S. 59)“. Obwohl es zahlreiche Möglichkeiten, Methoden, Techniken und Strategien zum Vokabellernen gibt wie von Storch betont wurde, kann man zu dem Schluss kommen, dass die Lehramtskandidaten/-innen neue Wörter mit alten und gewöhnlichen Methoden lernten. Es gab auch Lehramtskandidaten/-innen, die beim Vokabellernen von den sozialen Medien profitierten. Im Fokus ihrer Überlegungen standen, dass sich die

sozialen Medien positiv auf das Vokabellernen auswirkten. Die Überlegungen der Lehramtskandidaten/-innen zeigen Parallelen zu den erzielten Ergebnissen von Tanır (2018) und Keleş (2021). Darüber hinaus bevorzugten manche Lehramtskandidaten/-innen Wortschatzheft und –karten zum Vokabellernen. Diese Lehramtskandidaten/-innen vertraten Ansichten, dass sie den Wortschatz durch Wortschatzheft und –karten besser erworben haben. Willenberg (2008, S.72) schlägt vor, ein Vokabelheft zu verwenden um den Wortschatz zu entwickeln. Er legt auch zur Überlegung vor, dass man die unbekannten Wörter darauf schreiben kann. Dann kann man diese Wörter mit ihren eigenen Wörtern definieren und danach einen Beispielsatz hinzufügen. Zusätzlich gab es wenige Lehramtskandidaten/-innen, die neue Wörter durch Fernsehserien / Filme anzuschauen erlernten. In diesem Sinne wurde nachgewiesen, dass die Lehramtskandidaten/-innen sehr oft durch die alten Methoden, wie Sätze bilden benutzten, um neue Wörter dauerhaft zu speichern. Dem folgten die anderen alten Methoden wie Wortschatzheft und –karten, Fernsehserien/Filme anschauen. Es lässt sich anhand der Ergebnisse der Untersuchung sagen, dass eine kleine Anzahl von Lehramtskandidaten/-innen die sozialen Medien als alternative und neue Methode zum Vokabellernen nutzten.

Eine andere Frage des Fokusgruppeninterviews war „Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für den Wortschatz implementiert?“ Die Lehramtskandidaten/-innen brachten ihre Meinungen als keine Aktivitäten in den Lehrveranstaltungen, Aktivitäten in der Lehrveranstaltung Lesefertigkeit und die Erklärung der Wörter zum Ausdruck. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen berichteten, dass in den Lehrveranstaltungen der ersten Klassen des Deutschlehrkräfteausbildungsprogramms keine Aktivitäten implementiert werden, um den Wortschatz beizubringen. Dazu haben Häcki- Buhofer und Durco (2002, S. 116) Standpunkte. Sie vertreten Auffassungen, dass Lehrkräfte Techniken und Strategien kennen und sie einüben sollen, ebenfalls sollen sie die Lernenden sensibilisieren um diese Techniken und Strategien anzuwenden. Es wurde in dieser Frage auch festgestellt, dass die implementierten Aktivitäten auf nur eine Lehrveranstaltung beschränkt waren. Es wurde auch in der Untersuchung gefunden, dass einige Lehramtskandidaten/-innen neue Wörter in den Lehrveranstaltungen selbst gelernt haben. Daraus folgt, dass es in den Lehrveranstaltungen ungenügende Aktivitäten zum Vokabellernen gibt. Nach den Ansichten von vielen Wissenschaftlern ist es von großer Bedeutung, dass die

Lehramtskandidaten/-innen im Rahmen Lernmethoden, Techniken und Strategien aufmerksam gemacht werden sollen. In Ergänzung sollen die Lehrkräfte nicht nur Kenntnisse über die Anwendung von Strategien und Techniken besitzen, sondern auch sie im Unterricht beibringen, weil die Lernmethoden, Techniken und Strategien nur erfolgreich sein können, wenn sie von den allen Lehrkräften in allen Lehrveranstaltungen koordiniert angewendet werden.

Die letzte Frage des Fokusgruppeninterviews war ‚Welche Lernstrategien kennen Sie zur Wortschatzerweiterung?‘ Die Lehramtskandidaten/-innen beantworteten diese Frage als Assoziation, das Verwenden von Wortschatzkarten, Lernen mit Synonymen und Antonyme, Lernen mit Spielen, Lernen durch Wiederholung und Auswendiglernen. Darüber hinaus kannten manche Lehramtskandidaten/-innen keine Lernstrategien. Man kann also zum Schluss kommen, dass die meisten Lehramtskandidaten/-innen verschiedene Methoden als Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung nannten. Nach den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen wurde nachgewiesen, dass sie auch falsche Vorstellungen haben. Zugleich brachten sie Lernstile mit den Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung in Einklang. Gleichermäßen verfügten sie über wenige Kenntnisse über die Lernstrategien. Die Forschung von Streblo und Schiefele (2006, S.361) belegen zweifelsfrei die Notwendigkeit der Lernstrategien im Studium. Sie schlagen vor, dass der Einsatz von Lernstrategien im Studium aufgrund der positiven Beziehung zwischen Lernstrategien und Studienleistung gefördert werden sollte. Gleichermäßen kommt Mißler (1999) zu dem Ergebnis, dass ein Unterricht alle Voraussetzungen bieten sollte, die zur Entwicklung verschiedener Lernstrategien beitragen können. Ähnlich weisen Boerner und andere (2005) auf einen Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Lernerfolg hin. Auch Artelt (2011) verteidigt diese Ansicht und fügt hinzu, dass die Lernstrategien „die Rolle eines Mediators“ einnehmen. Ad modum Chiang, Chang und Lee (2021) Training von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung den Lernenden vor der Universität kann den Bedarf der Schüler/-innen an der Wortschatzentwicklung effektiv decken. Auch Silahsızoğlu (2004) betont, dass Sprachlernstrategien und -techniken sowohl Lehrer/-innen als auch Schüler/-innen bekannt sein sollten.

Die dargestellten Ergebnisse der Wissenschaftler/-innen legen vor, dass die Lernstrategien sich im Lernerfolg als positiv widerspiegeln. Daraus ergibt sich, da die Lehramtskandidaten/-innen nicht genügende Kenntnisse über Lernstrategien zur

Wortschatzerweiterung verfügen und gleicherweise sie falsche Vorstellungen darüber haben, ist es empfehlenswert den Lehramtskandidaten/-innen die Lernstrategien beizubringen.

Obwohl die Wirksamkeit von Lernstrategien und deren positive Auswirkungen durch wissenschaftliche Untersuchungen auf den Lernerfolg bestätigt und belegt sind, ist es von großer Bedeutung die positiven, guten oder negativen und mangelhaften Aspekte der Strategien aufzudecken und die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu diesen Strategien einzuholen. Aus diesem Grund wurde als Letztes in der Untersuchung ein semistrukturiertes Interview durchgeführt, um die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen nach der Implementierung jeder Strategie zu erfahren.

Zunächst wurden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu Gedächtnisstrategien in Frage gestellt. Gedächtnisstrategien ermöglichen den Lernenden, verbales Material zu speichern und später bei Bedarf für die Kommunikation abzurufen (Oxford, 1990, S. 39). Aus diesem Grund spielen Gedächtnisstrategien beim Vokabellernen eine wichtige Rolle. Die Lehramtskandidaten/-innen empfinden Gedächtnisstrategien in dieser Reihenfolge: nützlich, effektiv, lustig, praktisch, gut, hilfreich, einprägsam, wichtig und erfolgreich. Den Lehramtskandidaten/-innen fallen die positiven Eigenschaften der Gedächtnisstrategien ein. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehramtskandidaten/-innen, die diese Strategien mit positiven Merkmalen wie Gedächtnisstrategien in Verbindung bringen, stark von diesen Strategien profitieren. Da die „Gedächtnisstrategien, allen Lernproblemen gerecht werden (Sulikowska, 2010, S. 198)“, sind die positiven Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu diesen Strategien eindeutig hoch. Bekannt ist auch, dass der Einsatz der Gedächtnisstrategien im Lernprozess zum Erfolg führt. Diese Strategien sind ein wichtiger und höchst erfreulicher Beitrag zum Lernerfolg. Es gibt keinen Lehrerkandidaten/-innen im Rahmen dieser Untersuchung, der/die diese Strategie negativ bewertet hat. Nach ihren Meinungen helfen diese Strategien dabei, sich Fremdwörter besser einzuprägen und für einen langfristigen Erfolg möglichst im Gedächtnis zu behalten. Sie sind der Meinung, dass sie die Anwendungen dieser Strategien während ihres Lehramtsberufs auf ihre Schüler/-innen übertragen werden. In diesem Sinne betont Ciepielewska-Kaczmarek (2012), dass die Lehrkräfte bei der Vermittlung von Lernstrategien im Unterricht den notwendigen Beitrag leisten können, um Lernenden auf dem Weg eines effektiven und

autonomen Fremdsprachenlernens zu begleiten. „Der kompetente Lerner ist in der Lage, den eigenen Lernprozess zu beobachten und zu überwachen und sein Vorgehen bei auftretenden Schwierigkeiten zu korrigieren (Baumert, 1993, S. 328)“. Wie schon Baumert und Ciepielewska-Kaczmarek betonten, sollen die Lernenden in der heutigen modernen Welt über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, die darin bestehen, dass die Lernenden ihr Lernen regulieren und ihre eigenen Lernprozesse in unterschiedlichen Lernsituationen effektiv gestalten können. In diesem Sinne sind die Lernstrategien entscheidend, weil sie „jene Verhaltensweisen und Gedanken [sind] die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern (Friedrich und Mandl, 2006, S.1)“.

Als Zweites wurden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den kognitiven Strategien ans Licht gebracht. Basierend auf den Ergebnissen kann geschlussfolgert werden, dass die meisten Lehramtskandidaten/-innen kognitive Strategien gut nutzten. Sie empfinden die kognitiven Strategien in abnehmender Rangfolge als effektiv, nützlich, hilfreich, gut, denkwürdig und einprägsam. Diese positiven Attribute beweisen, dass Lehramtskandidaten/-innen vom Vokabellernen einen großen Nutzen ziehen bzw. große Gewinne daraus schöpfen. Sie stimmen auch darin überein, dass diese Strategien das Vokabellernen nicht nur lustiger und leichter/einfacher machen, sondern auch erleichtern. In diesem Sinne „Bezogen auf den Erwerb einer Fremdsprache unterstützen kognitive Strategien und den Erwerb und den Gebrauch neuer Sprachmittel und Strukturen (Rösch, 2011, S. 89)“. Obwohl die meisten Lehramtskandidaten/-innen die kognitiven Strategien mit effektiven und effizienten Eigenschaften assoziieren, bewerten wiederum nur wenige Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien als uneffektiv/nutzlos. Für sie seien diese Strategien im Hinblick auf das Langzeitgedächtnis ungeeignet, da die Lernenden diese Wörter einfach vergessen können. Aus der Untersuchung kam Bekleyen (2005) zu dem Schluss, dass die Lehramtskandidaten/-innen kognitive Strategien auf moderatem Niveau anwenden.

Als Drittes wurden die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den Kompensationsstrategien dargestellt. Den Meinungen zufolge wurden die Kompensationsstrategien in abnehmender Rangfolge als ‚lustig‘, ‚nützlich‘, ‚hilfreich‘, ‚erfolgreich/lehrreich‘, ‚gut‘, ‚effektiv‘ und als letztes ‚schlimm‘ bezeichnet. Aufgrund dieser Stellungnahmen wurde der Schluss gezogen, dass Kompensationsstrategien erhebliche Vorteile für den Lernerfolg der Lehramtskandidaten/-innen haben und sie

von diesen besonders gut profitieren können. Das Ergebnis von Altan (2003) zeigte, dass unter allen sechs Kategorien von Lernstrategien nur die Kompensationsstrategien signifikant mit dem Fremdsprachenerfolg korreliert sind. Die Ergebnisse der Untersuchung von Alptekin (2007) zeigten, dass Studenten/-innen der Boğaziçi Universität sich zwar verschiedener Lernstrategien bewusst waren, aber am häufigsten die Kompensationsstrategien nutzten. Gleichweise hat Demirel in seiner Untersuchung gefunden, dass die Student/-innen am häufigsten Kompensationsstrategien verwenden (vgl. Demirel, 2012). In ähnlicher Weise wird als ein nicht zu unterschätzender Ergebnis der Schluss in der Untersuchung von Yaman und Çakıcı (2013) gezogen, dass die Verwendung von kognitiven und Kompensationsstrategien einen Beitrag zur Verbesserung der Lesefertigkeit leisten könnte. Lehramtskandidaten/-innen sind auch der Meinung, dass diese Strategien nicht nur beim Vokabellernen effektiv sind, sondern stellen auch sicher, dass das Lernen aktiv und interaktiv ist, denn diese Strategien die Sozialisierung unter den Lernenden fördern. Durch die Anwendung dieser Strategien wird das auditive und visuelle Gedächtnis aktiviert und die Lernenden zum Sprechen angeregt. Mit anderen Worten ermöglichen diese Strategien im Unterricht aktiv zu sein. Nur ein Lehramtskandidat stuft diese Strategie als schlimm ein, weil er durch den Wettbewerb geförderten Konkurrenzkampf unter den Lernenden als ungeeignet empfindet. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen beabsichtigen in ihrer weiteren beruflichen Laufbahn diese Strategien einzusetzen, weil sie der Meinung sind, dass im Unterricht einzusetzenden Kompensationsstrategien problemlösend sind. Daraus kann man schließen, dass sich die Einsatzhäufigkeit der Lernstrategien auf die Lernerhaltung auswirkt. Es lässt sich auch ableiten, dass ein enger Zusammenhang zwischen Strategieeinsatz und Lehrerfolg besteht.

Die anderen Lernstrategien von Oxford (1990), die in dieser Untersuchung eingesetzt wurden, waren die metakognitiven Strategien. Die Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zu den metakognitiven Strategien unter sechs Kategorien als in abnehmender Rangfolge nützlich, ‚gut‘, ‚schwierig‘, ‚nutzlos/langweilig‘, ‚wichtig‘, ‚effektiv‘ gruppiert werden. Auch in der Untersuchung von Çelik und Toptaş (2010) empfanden die türkischen EFL-Lernenden die metakognitiven Strategien nützlicher als die anderen Strategien. „Metakognitive Strategien finden Anwendung, wenn der eigene Sprachgebrauch überprüft und entfaltet wird. Dies ist auch für DaZ-Lernende und ihre Lehrkräfte von großer Bedeutung, um den eigenen bzw den Sprachlernprozess von

Schülern zu unterstützen (Rösch, 2011, S. 89)“. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen empfinden die metakognitiven Strategien nützlich, weil sie ihre eigene Entwicklung und Fortschritte verfolgen können. Ihrer Meinungen nach helfen diese Strategien nicht nur dabei, ihren Wortschatz zu erweitern, sondern liefern durch das Gelesene auch wichtige und neue Informationen, damit sich die Lehramtskandidaten/-innen über aktuelle Themen informieren können. In diesem Sinne ist die Untersuchung von Weisseno, Grobshäuser und Schmidt (2019) von großer Bedeutung. Sie untersuchten die Wirkung metakognitiver Strategien auf das Textverstehen und fanden einen positiven Zusammenhang. Gleichmaßen kamen Kaiser und Kaiser (2011) in ihrer experimentellen Forschung zu dem Schluss, dass metakognitive Strategien Erfolgszuversicht beim Lernen erhöhen. Obwohl wissenschaftliche Untersuchungen die positiven Auswirkungen der metakognitiven Strategien auf das Lernen festgestellt haben, bewerten einige Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien als nutzlos. Sie stützen ihre Meinungen auf die Aussage, diese Strategie sei nur für die Lernenden geeignet, die das Lesen auch mögen. Diese Lehramtskandidaten/-innen lesen wahrscheinlich nicht gerne, deswegen empfanden sie diese Strategien als nutzlos und langweilig, obwohl sich in den Untersuchungen metakognitive Strategien positiv auf Lesefertigkeiten erwiesen haben (Kaiser und Kaiser, 2011; Weisseno, Grobshäuser und Schmidt, 2019).

Affektive Strategien sind weitere Lernstrategien von Oxford. Die Lehramtskandidaten/-innen finden die affektiven Strategien als in abnehmender Rangfolge ‚entspannend‘, ‚gut‘, ‚motivierend‘, ‚nützlich‘ und ‚effektiv‘. Nur wenige Lehramtskandidaten/-innen finden sie ‚uneffektiv‘. Manche Lehramtskandidaten/-innen heben die positiven Auswirkungen der affektiven Strategien hervor, die nach ihren Meinungen bei der Erleichterung des Vokabellernens gut funktionieren. Sie glauben, dass diese Strategien besonders die Motivation in den Vordergrund stellen, indem sie Entspannung beim Lernenden erzeugen sowie Stress- bzw. Angstsymptome weitestgehend reduzieren. Diese Strategien gelten als hilfreich bei der Überwindung von Angstzuständen. Lehramtskandidaten/-innen betonen, dass Lernenden mittels dieser Strategien nicht nur ihre Begeisterung verlieren, sondern auch sich selbst ständig ermutigen und dabei auch Vorstellungskraft und Selbstvertrauen entwickeln. Wie von Conrad betont wurde kann man zu dem Schluss kommen, dass „affektive Strategien [...] der Regulierung von Einstellung und Motivation [dienen]“ (Conrad, 2006, S. 43).

Darüber hinaus merken die Lehramtskandidaten/-innen an, dass sie diese Strategien im Berufsleben anwenden werden, weil sie diese Strategien für die Lernenden gut geeignet finden. Während die meisten Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien mit positiven Eigenschaften assoziieren, finden dagegen manche sie uneffektiv, weil sie diese Strategien nicht lehrreich bei der Erweiterung des Wortschatzes finden, obwohl sie sie doch lustig finden. Dies kann daran liegen, dass die Lehramtskandidaten/-innen sich nicht ausreichend auf das Lernen konzentriert haben, weil sie diese Lernstrategien gerade erst gelernt haben.

Die sozialen Strategien sind die letzten Lernstrategien von Oxford. Den Meinungen der Lehramtskandidaten/-innen zufolge sind die sozialen Strategien ‚lustig‘, ‚effektiv‘, ‚nützlich‘, ‚erfolgreich‘, ‚schlimm‘ und ‚gut‘. Die meisten Lehramtskandidaten/-innen haben positive Äußerungen bezüglich der sozialen Strategien. Da die sozialen Strategien die Kontaktaufnahme zu anderen Lernern/-innen fördern, dienen sie dem gemeinschaftlichen Lernen (Conrad, 2006) und sie unterstützen Teamfähigkeit und soziale Sensibilität (Schwerdtfeger, 2001, S. 115), wodurch auch Respekt für den anderen gefördert wird. Aus diesem Grund finden Lehramtskandidaten/-innen diese Strategien positiv. Sie vertreten die Meinung, dass schwierige Aufgaben mittels Gruppenarbeit sehr gut und kreativ verwendet werden können, weil sie durch diese Strategien nicht nur neue Wörter lernen, sondern auch ihre sozialen Fähigkeiten entwickeln und verbessern können. Sie betonen auch, dass diese Strategien dazu beitragen, unterschiedliche Meinungen von Gruppenmitgliedern zu respektieren, auszutauschen, Verantwortung zu teilen und ihre Vorstellungskraft zu entwickeln. Sie geben an, dass die genannten Lernstrategien einen großen Einfluss auf ihren Lernprozess haben, da sie dazu angehalten werden, interaktiv handeln zu können und sich dabei nicht zu langweilen. Obwohl die sozialen Strategien viele gute Eigenschaften mit sich bringen, gibt es in den Studien von Çelik und Toptaş (2010) noch keinen Konsens über diese Strategien. Die türkischen EFL-Lernenden bevorzugten die sozialen Strategien am wenigsten als Strategiekategorie. Ebenso lautet die aus dieser Studie gezogene Schlussfolgerung, dass soziale Strategien für einige asoziale, schüchterne und aufgeregte Lehramtskandidaten/-innen nicht gut funktionierten. Aus diesem Grund bezeichnen sie diese Strategien als schlimm. „Der wichtigste einzelne, das Lernen beeinflussende Faktor ist, was der Lernende bereits weiß. Bringe dies in Erfahrung und unterrichte demgemäß (Krumm 1990: 104)“. Wie von Krumm (1990) schon betont

wurde, die Lehramtskandidaten/-innen sollen verschiedene Lehrverfahren, Methoden, Techniken und Strategien kennen und sich individuelle Mühe geben, sie selbst effektiv anzuwenden, weil sie diese Strategien bei der Ausübung des Lehrberufs einsetzen werden. Da es viele verschiedene Lerntypen gibt und Fremdsprachenerfolg vor allem von der Vielfalt dieser Lehrverfahren, Methoden, Technik und Strategien abhängt, sollte man sich nicht auf eine einzige Strategie beschränken, weil der Erfolg mit geeigneten Strategien unbestritten ist.

5.2. Vorschläge

Den Ergebnissen der Untersuchung zufolge können die folgenden Vorschläge dargelegt werden:

1. Diese Untersuchung hat bewiesen, dass die Vermittlung der Lernstrategien in Bezug auf interkulturelle Kompetenz das Lernen unterstützt und zum akademischen Erfolg beiträgt und Motivation der Lehramtskandidaten/-innen erhöht. Darüber hinaus gewährleisten die Ansichten der Lehramtskandidaten/-innen zur Bedeutung der Kultur im Fremdsprachenunterricht vermuten, dass interkulturelle Kompetenz in den Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden sollte. Aus diesem Grund sollte es darauf geachtet werden, Lernstrategien zusammen mit kulturellen Elementen im Fremdsprachenunterricht und in den Lehrveranstaltungen zu vermitteln.
2. Es fehlt an notwendigem Wissenstransfer bei den Lehramtskandidaten/-innen benötigte Wissensvermittlung zu Lernstrategien. Entsprechend den Ergebnissen sind die Kenntnisse der Lehramtskandidaten/-innen über die Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung unzureichend. Um den sprachlichen und methodischen Defizite der Lehramtskandidaten/-innen zu bekämpfen sollen in den Lehrveranstaltungen Lernstrategien erlernt werden. Die Integration von Lernstrategien zur Erweiterung des Wortschatzes in den Lehrveranstaltungen soll ein effektives Vokabellernen gewährleisten und den Bedürfnissen von Lehramtskandidaten/-innen gerecht werden.
3. Wie wirken sich Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den Lernerfolg bei langfristigem Strategietraining aus? Um diese Frage

eindeutig beantworten zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen, weil es in dieser Untersuchung nicht möglich war, diese Frage endgültig zu beantworten. Die Lehramtskandidaten/-innen sollten auf längerfristige Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung geschult und die Effekte dieser längerfristigen Bildung sollen überprüft werden.

4. In dieser Untersuchung wurden die Auswirkungen von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf die verschiedenen Variablen nicht nachgewiesen. Wünschenswert wären andere Untersuchungen mit den verschiedenen Variablen wie Alter, Geschlecht, Zahl der Fremdsprache, usw.
5. Da in dieser Untersuchung die Auswirkung von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf die langfristige Permanenz des Wortschatzes nicht berücksichtigt wurde, können deren Langzeiteffekte untersucht werden.
6. Die Auswirkung der Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf die vier Fertigkeiten ist eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige Untersuchungen.
7. Ein weiterer wichtiger Punkt, der weiterer empirischer Forschung bedarf, ist die Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung und Motivation der Lernenden.
8. Eine Frage, die durch diese Untersuchung nicht geklärt werden konnte, ist wie sich dieses Training von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auf den Beruf zukünftiger Lehrkräfte auswirkt. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, die Auswirkungen von Lernstrategien zur Erweiterung des Wortschatzes auf das Berufsleben nach der Ausbildung zu untersuchen.
9. Obwohl die Lehramtskandidaten/-innen die Bedeutsamkeit des Wortschatzes kennen, verfügen sie über geringen Wortschatz. Die Lehramtskandidaten/-innen sollten ermutigt werden, ihren Wortschatz zu erweitern.
10. Zuzufolge welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung auch immer verwendet werden, ist es eine bekannte Tatsache, dass die neuen,

unbekannten Wörter in gewissen Abständen wiederholt werden müssen.
Die Lehramtskandidaten/-innen sind hier zu informieren.

11. Diese Untersuchung wurde mit 64 Studenten/-innen durchgeführt. Der Effektwert von Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung in größeren Gruppen sollte untersucht werden.
12. Mit den Lehrerinnen und Lehrern könnten Seminare durchgeführt werden, um ihnen Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung beizubringen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akıllılar, T. (2010). Almanca Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Almanca Öğrenimleri Sırasında Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Örneği. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Dicle Üni. Sosyal Bilimler Enst., Diyarbakır.*
- Akıllılar, T. und Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Akpınar-Dellal, N. (2005). "Interkulturelles Lernen" in der Unterrichtspraxis: Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-gymnasien. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2), 1-17. Unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/429/405>.
- Akpınar-Dellal, N. (2013). *Erziehung zur Interkulturalität und Europa Kompetenz Überlegungen zur Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Türkei*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag.
- Akpınar Dellal, N., & Akın, B. (2016). Alman dili eğitimi öğrencilerinin öz yeterlik inançları. *Turkish Studies*, 11(19), 19-30.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Aktaş, T., & İşigüzel, B. (2013). Almanca öğretmen adaylarının Almanca konuşma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Alptekin, C. (2007). Yabancı Dil Öğreniminde Strateji Seçimi: Doğal veya Eğitsel Dil Edinimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 4-11.
- Altan, M. Z. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Education and Science*, 28(129), 25-31.
- Alyaz, Y. (2011). Alman dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin dilsel seviyeleri ve Almancaya ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 503-525.
- Alyılmaz, S., & Şengül, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dil Dergisi*, 169(1), 67-110.
- 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), 636-641.
- Ansari, M., Vahdany, F., & Sabouri, N. B. (2016). The relationship between the use of vocabulary learning strategies and gender of Iranian EFL learners. *Research in English Language Pedagogy*, 4(1), 88-100.
- Arebi, D. A. M. A., & 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. (2011). Lernstrategien und Lernerfolg-eine handlungsnahe Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 31(2), 86-96.
- 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.
- Atifnigar, H., Zaheer, Z. U. R., & Alokozay, W. (2020). Examining the use of vocabulary learning strategies among EFL Learners in Baghlan University of Afghanistan. *American International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 2(2), 1-10.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Bachel, D. (2005). Autonomes Lernen in Theorie und Praxis. *Bausch: der Standard*, September, 321-326. Unter g-daf-es <http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett.
- Barbaros, E. (2018). Vocabulary learning strategy use, vocabulary size and lexical threshold. *Unpublished master's thesis*. Kayseri: Erciyes University.
- Bastians, E. (2018). Das Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im Mathematik-Unterricht der Sekundarstufe I in sprachheterogenen und inklusiven Settings. In *Sprach-und Bildungshorizonte. Wahrnehmen-Beschreiben-Erweitern* (pp. 288-297).
- Baş, G. (2012). Lise öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 156, Nisan-Mayıs-Haziran, 7-28.
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale orientierung und selbstwirksamkeitsüberzeugungen im kontext schulischen lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 327-354.
- Bechtel, M. (2003). Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem, eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bekleyen, N. (2005). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *Dil Dergisi*, 132, 49-66.
- Bimmel, P. und Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin/München: Langenscheidt.
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H., & Beinborn, P. (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 37(1), 17-26.
- Bohn, R. (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Fernstudieneinheit. 22. Berlin/München: Langenscheidt.
- Bolton, S. (1996): *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. (Fernstudieneinheit 10) Berlin: GhK/Goethe-Institut/DIFF Langenscheidt.

- Bora-Günak, D. (2010). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve öğrenme stratejileri. Türkiye'de ikinci yabancı dil Almanca'nın yöntem ve öğretimi alanına bir katkı. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale
- Bouhalouan, K. (2007). Zur Präsentation des Wortschatzes im DaF Lehrwerken und Unterricht. Magisterarbeit. Universität Oran: Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste.
- Bozatlı, Ö. (1998). *An Investigation of vocabulary learning strategies employed by successful freshman students of English* Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü: (Master's thesis).
- Bozgeyik, Y. (2011). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary proficiency. Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü: (Master's thesis).
- Brüggen, F. (1988): Lernen – Erfahrung – Bildung oder: über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogik* 34(3), 299-314.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., und Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, E. und Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Cesur, M. O. und Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir?. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Ceylan, Y., & Orhan, A. (2019). Eine Analyse zur Lernstrategie und-technik der Lehramtstudenten des Deutschen als Fremdsprache im 1. Studienjahr der Uludağ Universität.
- Chiang, K. W., Chang, C. H., & Lee, I. (2021): Vocabulary learning strategy instruction in the EFL secondary classroom: An exploratory study. *Language Awareness* (Advanced Online Publication). Doi: 10.1080/09658416.2021.1979566.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2012). Anna Sulikowska. Gedächtnisstrategien im Fremdsprachenunterricht. Verlag Dr. Kovač: Hamburg 2011, 250 S. *Glottodidactica*, 39(1), 146.
- Claußen, T., & Peuschel, K. (2006). Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(2).
- Cohen, A. D. (1995). Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. Research Report. (Report No. EDO-FL-023-639). ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics: Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393307).
- Conrad, J. C. (2006). *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. Duisburg-Essen: Online. Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.

- Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Case Studies*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Çakmak, F. (2014). *Exploring the role of multimedia glosses and strategy use in second language listening comprehension and incidental vocabulary learning in a mobile environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çankaya, Z. Ç. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Çelik-Korkmaz, Ş. (2013). Third language learning strategies of EFL learners studying either German or French. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 92-104.
- Çelik, S., & Toptas, V. (2010). Vocabulary learning strategies of Turkish EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 3, 62-71. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.013>.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca öğretmen adaylarının sözcük öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 71-76.
- Çelikkaya, Ş. (2022). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile meslek alan seçimindeki motivasyonları arasındaki ilişki. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 795-813.
- Demir, Ö. und Doğanay, A. (2010). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde bilişsel farkındalık becerilerine ve kalıcılığa etkisi. *Elementary Education Online*, 9(1), 106-127.
- Demirci, M. (2015). *Eine Studie über den Effekt der Strategienvermittlung auf die Hörprobleme, die Hörleistung und den Strategieneinsatz von DaF- Studenten in der Vorbereitungs-klasse*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, (167), 71-82.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 414-153.
- Deregözü, A., & Hatipoğlu, S. (2018). An investigation on prospective German language teachers' autonomous learning level. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 01-10.
- Deregözü, A. (2020). Geçmişten günümüze Almanca öğretmenliği lisans programlarına ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 143-161.
- Dikbaş, Y. und Hasırcı, Ö. K. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dorsic, C. (2008). *Lernstrategien und die Bedeutung von autonomen Lernen für die Aneignung von Wortschatz im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. BoD–Books on Demand.
- Dreyer, C. (1992). *Learner variables as predictors of ESL proficiency* (Doctoral dissertation, North-West University (South Africa), Vaal Triangle Campus).
- Duman, T. (2001). Avrupa Birliği eğitim programları “Sokrates programı”, *Milli Eğitim Dergisi*, (149), 36-44.
- Edmondson, W. und House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke Verlag.
- Erll, A. und Gymnich, M. (2007). *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH Verlag.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.
- Franke, M. (2008). *Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext*. Darmstadt: TU Darmstadt.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. *Handbuch Lernstrategien*, 1, 1-23.
- Ghalebi, R., Sadighi, F., & Bagheri, M.S. (2021) A study of vocabulary learning strategies among high and low Iranian English vocabulary learners. *Cogent Education*, 8(1), 1-10.
- Gniostko, Christine (2005). Selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden – Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Motivation und Selbstkonzept. Universität Bielefeld: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Göçerler, H., & Çoraklı, Ş. (2019). Yabancı Dil Derslerinde Motivasyon, Öğrenme Stilleri Ve Medya Kullanımı Konularında Akıllı Tahtaların Yeri. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 2(4), 72-82.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Gömleksiz, M. N. und Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Gu, Y. und Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643–679.
- Güven, M. und Gökdağ Baltaoğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337.

- Häcki Buhofer, A. und Durco, P. (2002). Wortschatz: Aneignung und Unterricht. In G. Schneider und M. Clalüna (Hg.) Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern. Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel (115-116).
- Hadi, H. U. R., & Guo, X. (2020). A survey of beliefs and vocabulary learning strategies adopted by EFL learners at Shaikh Zayed University. *Cogent Education*, 7(1), 1-22.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-323.
- Hamzah, M., S. G., Kafipour, R., & Abdullah, S. K. (2009). Vocabulary learning strategies of Iranian undergraduate EFL students and its relation to their vocabulary size. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 39-50.
- Hanh, L. T. T. (2021). Vocabulary learning strategy and Vietnamese university students' learning experience in English as medium of instruction classrooms. *International Journal of Instruction*, 14(3), 117-132.
- Hark- Söylemez, N. Dokumacı- Sütçü, N. und Sütçü, K. (2014). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine ilişkin algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 2(4), 91-110.
- Hasselhorn, M. (2009). Was ist Lernen? In: KatBI 134, 122-129.
- Hausmann, F. J. (1993). Ist der deutsche Wortschatz lernbar?. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 20(5), 471-485.
- Hesse, H. G., Göbel, K. (2007). *Interkulturelle Kompetenz in Klieme*. Weinheim: Barbel.
- Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): Ein Arbeitsbuch; Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hişmanoğlu, M., & Turan, Y. Z. (2019). A study on vocabulary learning strategies of Turkish EFL students. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 857-875.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. Unter: <https://eric.ed.gov/?id=ED192557>.
- Holz-Ebeling, F. (2017). *Erfolg und Misserfolg beim selbstregulierten Lernen: Arbeitsprobleme im Kontext von Lernstrategien, Lernmotivation und Studienerfolg*. Waxmann Verlag.
- Horvát, L. (2017). Vokabellernen, aber mit welcher Strategie Diversität im Strategiegebrauch Unter http://www.udaf.hu/dufu/DUFU_2017_ONLINE.1.pdf.
- Irle, E. (1986). *Lerntheorien*. In: Unger, F. (Hrsg.): *Konsumentenpsychologie und Markenartikel*. Heidelberg, Wien Physica-Verlag HD: 122-140.
- İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 437-452.
- İşısağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).

- Ittel, A., Raufelder, D., and Scheithauer, H. (2013). "Soziale Lerntheorien," in *Theorien in der Entwicklungspsychologie [Theories in Developmental Psychology]*, ed. L. Ahnert (Heidelberg: Springer), 330–353.
- Janjić, V. (2018). *Die konstruktivistischen Lerntheorien im DaF-Unterricht* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of German Language and Literature).
- Kaiser, R., & Kaiser, A. (2011). Wider den Teufelskreis des Misserfolgs: metakognitive Strategien erhöhen Erfolgszuversicht beim Lernen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 18(3), 45-48.
- Kalajahi, S. A. R., & Pourshahian, B. (2012). Vocabulary learning strategies and vocabulary size of ELT students at EMU in Northern Cyprus. *English Language Teaching*, 5(4), 138-149.
- Karamanoğlu, Ş.Ş. (2005). Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleş, N. (2021). *Der Einsatz und Effekt von sozialen Medien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Deutsch* (Masterarbeit, Bursa Uludag University (Turkey)).
- Kojic-Sabo, I. und Lightbown, P.M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 83, 176–92.
- Kolegarová, M. (2010). Drei Phasen der Wortschatzvermittlung – Methodischer Vergleich. Diplomarbeit: Masaryk - Universität, Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur. .
- Komol, T., & Sripetpun, W. (2011). Vocabulary learning strategies employed by undergraduate students and its relationship to their vocabulary knowledge. Proceedings of the 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences, April 2, 2011, Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University.
- Köse, E. (2013). Bilimsel Araştırma Modelleri: In: R. Y. Kıncal (Hg.): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Krumm, Hans-Jürgen. (1990). Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache. In Bausch, Karl. -Richard; Manfred Heid. (Hrsg.). (1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache* (2. Aufl.) Bochum: Brockmeyer, 93-104.
- Kubaszczyk, J. (2011). *Wortbilder und Übersetzungsbilder*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Im. Adama Mickiewicza W Poznaniu.
- Leopold-Mudrack, A. (1998). Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe. Voraussetzungen, Konzept, Realisierung. Münster and New York: Waxmann Verlag.
- Leopold, C., & Leutner, D. (2002). Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen. In *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (pp. 240-258).

- Lompscher, J. (1994). Lernstrategien: Zugänge auf der Reflexions- und der Handlungsebene. *Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte*, 9, 114-129.
- Mandl, H., & Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Hogrefe Verlag.
- Marx, N. (2012). Experimentelle Fremdsprachenforschung. In S. Doff, (Hg.). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen Grundlagen-Methoden-Anwendung* (51-70). Narr Verlag: Tübingen.
- Menck, P. (1998). Was ist Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth.
- Merkelbach, C. (2011). Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3-Lernenden. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16(2) 126-146. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.
- Meydan, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425-449.
- Müller, B. D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. Berlin/München: Langenscheidt.
- Naeimi, M., & Foo, T. C. V. (2015). Vocabulary acquisition through direct and indirect learning strategies. *English Language Teaching*, 8(10), 142-151.
- Nam, J. (2010). Linking research and practice: effective strategies for teaching vocabulary in the ESL classroom. *TESL Canada Journal/Revue TESL de Canada*, 28(1), 127-135.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ngaiza, A. G., & Saranya, R. (2020). Vocabulary learning strategies and English language performance: A case of secondary school students in Tanzania. *Language in India*, 20(8), 221-234.
- Neuner, G. und Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 8. Berlin/München: Langenscheidt.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen: eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Gunter Narr Verlag.
- Ngaiza, A. G., & Saranya, R. (2020). Vocabulary learning strategies and English language performance: A case of secondary school students in Tanzania. *Language in India*, 20(8), 221-234.

- Nirattisai, S., & Chiramanee, T. (2014). Vocabulary learning strategies of Thai university students and its relationship to vocabulary size. *International Journal of English Language Education*, 2(1), 273-287.
- Nodislak, M. K. (2013). Vocabulary learning strategies of the advanced students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 655-661.
- Oflaz, A. (2008). Almanca öğretmeni adaylarının dil öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 278-300.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- O'Malley, J. M. und Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Özer, B. (2001). Öğrenmeyi Öğretme, M. Gültekin (Ed.). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (161-172). *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Özkal, N. ve Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Park, E. (2003). Ist Lernen steuerbar? Rezeption der Gehirnforschung und praktische Auslegung des selbstgesteuerten Lernens in einem konstruktivistischen Projektunterricht mit Internet. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin (Doctoral dissertation).
- Peral, K.B. (2009). Autonomes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht (Deutsch-Spanisch): Und die Lernenden wissen jetzt, was sie beim Lernen tun...?- ein Instrumentarium aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. Universität Wien: Doktorarbeit der Philosophie.
- Rabadi, R. I. (2016). Vocabulary learning strategies employed by undergraduate EFL Jordanian students. *English Language and Literature Studies*, 6(1), 47-58.
- Rasti Behbahani, A. (2016). A survey of university students' knowledge of vocabulary learning strategies and influential factors in Middle East. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 646-654.
- Reinisch, K. (2013). Wortschatzarbeit im Englischunterricht. Sprachsensibler Fachunterricht | Englisch 95- 122.
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln – Die Beziehung zwischen Lerntheorie und Didaktischem Design. In S. Schön & M. Ebner (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl., S.127–138). Berlin: epubli GmbH.
- Richter, R. (2002). Netzgestütztes Fremdsprachenlernen: Anwendungsbereiche und Forschungsdesiderate. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 7(2).
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit-und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.

- Rubin, J. (1987). *Learner Strategies: theoretical assumptions. Research history and typology*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 199- 227.
- Schrader, F. W., Helmke, A., Wagner, W., Eichler, W., Thomé, G., & Willenberg, H. (2008). *Kitap Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* Eckhard, K. [Hrsg.] *Lernstrategien im Fach Deutsch* (pp. 258-269).
- Schwerdtfeger, I. C. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29*. München: Goethe-Institut Inter Nationes.
- Serçe, H. (2013). *Kelime Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Kelime Öğrenme ve Strateji Kullanma Üzerindeki Etkileri* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Sert, N. (2007). A preliminary study on learning autonomy. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N., & Riemer, C. (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: UTB.
- Shamsan, M. A.A., Ali, J.K.M., & Hezam, T. A. (2021). Online learning amid COVID-19 pandemic: A case study of vocabulary learning strategies. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid 19 Challenges*, (1), 281-294.
- Silahsızoğlu, E. (2004). Öğrenme stratejileri ve teknikleri bağlamında yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretim süreçlerine karşılaştırmalı bir bakış. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Storch, G. (2009). Lernerstrategien. In Storch, G. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache - eine Didaktik Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, 21-24. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Stork, A. (2003). *Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Gunter Narr Verlag.
- Streblow, L., & Schiefele, U. (2006). *Lernstrategien im Studium*. Handbuch Lernstrategien, 352-364.
- Strezbkowski (2006) Kapitel 1/T1: Selbständiges Lernen und Lernstrategien.
- Sulikowska, A. (2010). Gedächtnisstrategien multimodaler Kodierung im gesteuerten Zweitsprachenerwerb. *Annales Neophilologiarum*, 4, 185-201.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Şahin, Ö. (2003). *Yabancı dil ingilizce eğitiminde kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi* (Master's thesis, Uludağ Üniversitesi).

- Şahin, H., & Öztürk, K. (2020). Almanca Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Bakış Açısından Çift Anadal Programları. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 92-124.
- Şener, S. (2003). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size of Turkish EFL students. *Unpublished MA Thesis, Canakkale Onsekiz Mart University. Canakkale*.
- Ta'amneh, M. A. A. A. (2021). An analysis of various vocabulary learning strategies used by EFL university students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 8(3), 77-88.
- Tanır A. (2018). Die möglichen Auswirkungen des mobilen Lernens auf den Lernerfolg im Rahmen der Wortschatzentwicklung im DaF Unterricht (Am Beispiel Der Anadolu Universität). Doktorarbeit. Eskişehir: Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Tataroğlu, B., Özgen, K., & Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 27-29).
- Tezgiden, S. Y. (2006). *Effects of instruction in vocabulary learning strategies* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Thiendathong, P., & Sukying, A. (2021). Vocabulary learning strategies used by Thai high school students in Science, Language, and English programs. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(2), 306-317.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğrenimde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Journal of Arts and Sciences* 79-88.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 191-197.
- Ulrich, W. (2013). Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), Sprachsensibler Fachunterricht. Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen*.
- Ülgen, G. (1994). Başarı Beklentisi Önemli mi?. *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 21-24.
- Ünal- Eridir, E. (2005). *Vocabulary teaching to the second year cadets in the army academy to improve listening and reading skills within the framework of "multiple intelligences theory"*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara:Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, Ç. D., Ayırır, İ. O., & Arıoğlu, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinde yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41)-473-484.
- Üstünoğlu, E. (2009). Dil öğrenmede özerklik: Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 148-169.
- Waldvogel, D. A. (2013). The relationships between vocabulary learning strategies and vocabulary size among adult Spanish foreign language learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(2), 209-219.

- Weißeno, G., Grobshäuser, N., & Schmidt, A. (2019). Metakognitive Strategien beim Textverstehen und ihre Bedeutung für das politische Fachwissen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. In Politik lernen (pp. 89-109). Springer VS, Wiesbaden.
- Willenberg, H. (2008). Wortschatz Deutsch - In: DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 72-80 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35063 - DOI: 10.25656/01:3506.
- Yaman, İ., & Çakıcı, D. (2013). The Effect of Cognitive and Compensation Strategy Instruction on Reading Comprehension Skill. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 32(2).
- Yaprak, Z. Hayta, F. und Yaprak, H. İ. (2013). A contrast analysis of language learning and vocabulary learning strategies used by German language and English language learners. *Human Science* 8 (4). 349-362.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. und Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yılmaz, D., & Maden, S. S. (2016). Dil öğrenim sürecinde Almanca öğretmen adaylarının kaygı tutumlarına ilişkin bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Zherdeva, O. N. (2015). Wie können Lernende neuen Wortschatz mit Hilfe der Lernstrategien lernen. *Языки и литература в поликультурном пространстве*, (1), 211-215.

INTERNETQUELLEN

http1: (<https://www.valamis.com/de/hub/kognitives-lernen>)“.

Anhang 1. Fragen des Fokusgruppeninterviews

1. Welche Erwartungen haben Sie vom Deutschlehrkräfteausbildungsprogramm?
2. Inwieweit erfüllt das Programm ihre Erwartungen?
3. Welche Probleme haben Sie im Programm?
4. Wie vergleichen Sie die Vorbereitungsklasse mit dem Fachgebiet?
5. Können Sie vier Fähigkeiten verwenden, so oft sie wollen?
6. Werden Aktivitäten für jede Fertigkeit in den Lehrveranstaltungen gemacht?
7. Welches sind ihre am wenigsten entwickelten Fertigkeiten in den Lehrveranstaltungen? (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören)?
8. Wie lernen Sie eine Fremdsprache??
9. Welche Beziehung besteht zwischen den Problemen und dem Wortschatz?
10. Wie erlernen Sie die neuen Wörter?
11. Welche Aktivitäten werden in den Lehrveranstaltungen für die Erweiterung des Wortschatzes implementiert?
12. Welche Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung kennen Sie?

Anhang 2. Genehmigung der Ethikkommission

Evrak Kayıt Tarihi: 16.10.2019

Protokol No: 81362

Tarih: 27.11.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Auswirkungen von Wortschatzlernstrategien auf die Fertigkeiten und den Lernerfolg im Zusammenhang mit Interkultureller Kompetenz im DaF Unterricht Kültürler Arası Bağlamda Kelime Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Almanca Derslerindeki Dil Becerilerine ve Akademik Başarıya Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA
TEZ YAZARI:	Şengül BALKAYA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	(Eğitim Fak.)
(Güzel Sanatlar Fak.)	(İkt. ve İdari Bil. Fak.)
(Eğitim Fak.)	(Eğitim Fak.)

Anhang 3. Befragung

DÖS ENVANTERİ			
Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmı derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.			
KİŞİSEL BİLGİLER			
Kadın Erkek Cinsiyetiniz ☐ ☐	Evet Hayır Almanya’da bulundunuz mu? ☐ ☐ Doğum yeriniz Almanya mı? ☐ ☐ Ailenizde Almanca konuşan var mı? ☐ ☐ Üniversitede hazırlık sınıfı okudunuz mu? ☐ ☐	Bulunduysanız ne kadar süre bulundunuz? Yaşınız: Hazırlık okuduysanız geçme notunuzu yazınız	
Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneği işareti koyarak belirtiniz.			ÖLÇEK 1. Hiç katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kısmen katılıyorum 4. Katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Almanca’da bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırım.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Almanca derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Anadili Almanca olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Anadilimde bulunmayan Almanca’daki “ch /ts / z” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Almanca sohbetleri ben başlatırım.	☐	☐	☐	☐	☐
15	T.V.’de Almanca programlar ya da Almanca filmler izlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Almanca okumaktan hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Almanca mesaj, mektup veya rapor yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Almanca bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Yeni öğrendiğim Almanca kelimelerin benzerlerini Türkçe’de ararım.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Almanca’da tekrarlanan kalıpları bulmaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Almanca bir kelimeyi, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐

	<i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşlarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneği ● işareti koyarak belirtiniz.</i>	ÖLÇEK	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
23	Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.		☐	☐	☐	☐	☐
24	Bilmediğim Almanca kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.		☐	☐	☐	☐	☐
25	Almanca konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.		☐	☐	☐	☐	☐
26	Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.		☐	☐	☐	☐	☐
27	Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.		☐	☐	☐	☐	☐
28	Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.		☐	☐	☐	☐	☐
29	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.		☐	☐	☐	☐	☐
30	Almanca'mı kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.		☐	☐	☐	☐	☐
31	Yaptığım yanlışların farkına vardığımda, bunlardan; daha doğru Almanca kullanmak için faydalanırım.		☐	☐	☐	☐	☐
32	Almanca konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.		☐	☐	☐	☐	☐
33	"Almanca'yı daha iyi nasıl öğrenirim?" sorusunun yanıtını araştırırım.		☐	☐	☐	☐	☐
34	Almanca çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.		☐	☐	☐	☐	☐
35	Almanca konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.		☐	☐	☐	☐	☐
36	Almanca okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.		☐	☐	☐	☐	☐
37	Almanca'da becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedefler belirlerim.		☐	☐	☐	☐	☐
38	Almanca'mı ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.		☐	☐	☐	☐	☐
39	Almanca'mı kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlarda rahatlamaya çalışırım.		☐	☐	☐	☐	☐
40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Almanca konuşmaya gayret ederim.		☐	☐	☐	☐	☐
41	Almanca'da başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.		☐	☐	☐	☐	☐
42	Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.		☐	☐	☐	☐	☐
43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.		☐	☐	☐	☐	☐
44	Almanca çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.		☐	☐	☐	☐	☐
45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.		☐	☐	☐	☐	☐
46	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.		☐	☐	☐	☐	☐
47	Okulda arkadaşlarımla Almanca konuşurum.		☐	☐	☐	☐	☐
48	İhtiyaç duyduğumda Almanca konuşan kişilerden yardım isterim.		☐	☐	☐	☐	☐
49	Derste Almanca sorular sormaya gayret ederim.		☐	☐	☐	☐	☐
50	Almanca konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.		☐	☐	☐	☐	☐

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.
Arş. Gör. Şengül BALKAYA

Anhang 4. Wortschatzleistungstest

Vorname:

Nachname:

Vervollständigen Sie die Sätze!

1. Es _____ fünf Kontinente: Afrika, Amerika, Europa, Asien und Australien.
2. Miriam _____ schon seit zwei Monaten Diät, weil sie Übergewicht hat.
3. In Deutschland _____ eine Schulpflicht vom sechsten bis zum 16. Lebensjahr.
4. In dem Film _____ es um den 21-jährigen Alex und seine kranke Mutter.
5. Ich habe mein Studium in Berlin _____.

Ergänzen Sie den Text!

Der Rhein ist der größte **F** _____ (6) Deutschlands. An seinem **U** _____ (7) gibt es einen berühmten steilen Felsen. In einer alten **S** _____ (8), wird erzählt dass auf dem Felsen eine junge schöne Frau saß, die Loreley, die ihre langen, blonden **H** _____ (9) kämmte und sang. Die Fischer schauten deshalb nach oben und viele **S** _____ (10) sanken.

Ergänzen Sie die Sätze!

11. Die Mutter sorgt.....
12. Wir nehmen.....teil.
13. Du denkst nur.....
14. Ich erinnere mich
15. Er beschäftigt sich
16. Meine Entscheidung hängt.....
17. Bitte achten Sie
18. Die Kinder ärgern sich
19. Bitte passen Sie.....auf.
20. Wir klagen.....

Wie heißt das Gegenteil?

- | | |
|---------------------|---------------------------|
| 21. nervös-_____ | 26. voll-_____ |
| 22. getrennt-_____ | 27. wenig-_____ |
| 23. schmutzig-_____ | 28. gemeinsam-_____ |
| 24. oft-_____ | 29. unterschiedlich-_____ |
| 25. müde-_____ | 30. krank-_____ |

Wählen Sie die beste Antwort, um die Sätze zu vervollständigen!

31. Die Zeit zwischen zwei Zeitpunkten ist
a) Zeitraum b) Weile c) Vergangenheit
32. Maria lacht selten; eigentlich ist sie immer
a) fair b) ernst c) humorvoll
33. Ich habe vor dem Krieg.
a) Pech b) Sorge c) Angst
34. Ich putze mir
a) die Teller b) die Nase c) den Lärm
35. Wir den Verletzten Hilfe.
a) leisten b) schlafen c) helfen

Was passt nicht?

36. Vera sieht hübsch/ schön/ günstig aus.
37. Seine Haltung ist krumm/ gerade/ blass.
38. Wir realisieren einen Plan/ eine Idee/eine Frage.
39. Die Milch ist sauer/fett/zart.
40. Der Tee ist breit/schwach/stark.
41. Der Wein ist leicht/sauer/dick.
42. Husten kann schwer/niedrig/stark sein.
43. Wohnung/Wetter/Herz ist sehr angenehm.
44. Kaffee kann stark/dick/dünn sein.

Drei passen zusammen, eins passt nicht dazu. Was passt nicht!

45. pflegen – festhalten- sorgen – sich kümmern
46. warnen – aufpassen – dulden – retten
47. hindern – treffen – stören – im Weg stehen
48. ersetzen – gebrauchen – benutzen- verwenden
49. schaffen – gelingen- klappen – ändern
50. schützen – versorgen – pflegen – leiten