TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK

DIE WORTSCHATZERWEITERUNG DER DEUTSCHLEHRAMTSSTUDIERENDEN DURCH DIE EXPLIZITE VERMITTLUNG DER WORTBILDUNGSMÖGLICHKEITEN IM TEXTUELLEN ZUSAMMENHANG

İbrahim Halil YAPRAK

DISSERTATION

ADANA / 2019

TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
SOZIALWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK

DIE WORTSCHATZERWEITERUNG DER DEUTSCHLEHRAMTSSTUDIERENDEN DURCH DIE EXPLIZITE VERMITTLUNG DER WORTBILDUNGSMÖGLICHKEITEN IM TEXTUELLEN ZUSAMMENHANG

İbrahim Halil YAPRAK

Betreuer: Dr. Phil. Ali Sami AKSÖZ
Begutachter: Prof. Dr. Tahir BALCI
Begutachter: Dr. Phil. Sabahattin ÇAM
Begutachter: Doz. Dr. Bülent KIRMIZI
Begutachter: Dr. Phil. Ahmet DÖNGER

DISSERTATION

ADANA / 2019

An die Direktion des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Çukurova,

Diese Arbeit wurde von unserer Jury in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung als Dissertation anerkannt.

Betreuer: Dr. Phil. Ali Sami AKSÖZ

Begutachter: Prof. Dr. Tahir BALCI

Begutachter: Dr. Phil. Sabahattin ÇAM

Begutachter: Doz. Dr. Bülent KIRMIZI

Begutachter: Dr. Phil. Ahmet DÖNGER

BESTÄTIGUNG

Es wird bestätigt, dass die Signaturen, den oben namentlich genannten Dozenten zustehen …… / …. / 2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Leiterin des Instituts

NOT: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

Anmerkung: Die Verwendung, der aus Originalen und von anderen Quellen entnommenen, Tabellen, Formen und Fotografien, ohne Quellenangaben unterlegen dem Gesetz Nr. 5846 über geistige und künstlerische Werke.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …. / …. / 2019

İbrahim Halil YAPRAK

ZUSAMMENFASSUNG

DIE WORTSCHATZERWEITERUNG DER DEUTSCHLEHRAMTSSTUDIERENDEN DURCH DIE EXPLIZITE VERMITTLUNG DER WORTBILDUNGSMÖGLICHKEITEN IM TEXTUELLEN ZUSAMMENHANG

İbrahim Halil YAPRAK

Dissertation, Abteilung für Deutschdidaktik
Betreuer: Dr. Phil. Ali Sami AKSÖZ
Dezember 2019, 202 Seiten

Das Hauptziel dieser Doktorarbeit, die aus theoretischen und empirischen Hauptteilen besteht, ist die Wortschatzerweiterung von Deutschlehramtsstudierenden durch die explizite Vermittlung unterschiedlicher Wortbildungsmöglichkeiten im textuellen Kontext. Im theoretischen Teil dieser Dissertation wurde Wortbildung unter didaktischer und linguistischer Perspektive behandelt. Aus sprachdidaktischer Sicht wurden die Wortschatz- und Wortbildungsvermittlung sowie Vokabellernstrategien im Fremdsprachunterricht erwähnt. Ebenso erfolgte aus linguistischer Sicht eine historische Betrachtung des deutschen Wortbildungssystems. Darüber hinaus wurde die Hauptwortbildungsarten Komposition, Derivation und Konversion unter morphologischen, semantischen sowie syntaktischen Gesichtspunkten kurz betrachtet.

Im praktischen Teil wurde eine Bedarfsanalyse in den Lernbereichen ‚Lesen' und ‚Wortschatz' durchgeführt, welche die Grundlage der vorliegenden Doktorarbeit bilden. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Fragebögen und Leistungstests durchgeführt, um die Probleme der dargelegten Lernbereiche zu identifizieren. Von der Bedarfsanalyse ausgehend wurde ein Unterrichtskonzept entwickelt, durch das die Untersuchungsteilnehmenden in die Lage versetzt werden, durch die Anwendung fremdsprachlicher Lesestrategien mit deutschen Texten umzugehen und ihr Vokabular mithilfe der expliziten Vermittlung sowie Analyse der vorkommenden Wortbildungsprodukte in Texten zu erweitern und zu festigen. Für diese quasi-experimentelle Studie wurden die Teilnehmenden in zwei Gruppen eingeteilt, die als ‚Experiment'- und ‚Kontrollgruppe' bezeichnet werden. Nach der Durchführung

wurden unter den Teilnehmenden der beiden Gruppen zwei unterschiedliche Wortbildungsleistungstests durchgeführt, bei denen die Lerner der Experimentgruppe eine höhere Punktanzahl erreichten als die Probanden der Kontrollgruppe. In Bezug auf die Ergebnisse wurde ein signifikanter Unterschied ($t = -12.34$; $p < 0.05$) zwischen beiden Gruppen festgestellt. Neben den Leistungstests wurden im Rahmen dieser Studie unterschiedliche Datenerhebungsinstrumente wie semistrukturierte Interviews, Reflexionspapiere und produktorientierte Aufgaben angewendet. Es wurde anhand sowohl qualitativer als auch quantitativer Daten herausgestellt, dass das entwickelte Unterrichtsmodell einen merklichen Beitrag zur Wortschatzerweiterung und zur Entwicklung des Leseverständnisses Deutschlehramtsstudierender leistete.

Schlüsselwörter: Wortbildungsarten des Deutschen, Vokabellernstrategien, Wortschatzvermittlung, Wortbildungsvermittlung, Leseverständnisfertigkeiten

ÖZET

KELİME OLUŞTURMA OLANAKLARININ METİNSEL BAĞLAMDA DOĞRUDAN AKTARIMI SAYESİNDE ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZCÜK DAĞARCIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ

İbrahim Halil YAPRAK

Doktora Tezi, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ali Sami Aksöz
Aralık 2019, 202 sayfa

Kuramsal ve deneysel olmak üzere iki ana bölümden oluşan bu tezin asıl amacı, kelime oluşturma ürünlerini metinsel bağlam içerisinde doğrudan aktararak, Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmektir. Kuramsal bölümde kelime oluşturma didaktik ve dilbilimsel açıdan ele alınmıştır. Dil eğitimi bakımından yabancı dil dersinde sözcük aktarımından ve kelime öğrenme stratejilerinden bahsedilmiştir. Diğer taraftan dilbilimsel bir bakış açısından Almancanın kelime oluşturma sisteminin tarihsel sürecine kısa olarak değinilmiştir. Ayrıca birleşik sözcük, türetme ve evrişim gibi temel kelime oluşturma yöntemleri biçimbilimsel, anlambilimsel ve sözdizimsel açılardan kısaca incelenmiştir.

Deneysel kısımda ise öncelikli olarak bu tezin temelini oluşturan okuma ve kelime öğrenme alanlarında bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu amaçla yukarıda bahsedilen öğrenme alanları ile ilgili sorunları tespit etmek için çeşitli anketler ve başarı testleri uygulanmıştır. Bu ihtiyaç analizinden elde edilen verilere dayanarak öğrencilerin yabancı dilde okuma stratejilerininin kullanımı ile Almanca metinlerle baş edebilecekleri ve metinlerde geçen kelime oluşturma ürünlerini aktarımı ve analizi sayesinde kelime hazinelerini geliştirip pekiştirebilecekleri bir ders modeli geliştirilmiştir.

Bu yarı deneysel çalışma için katılımcılar kontrol ve deney olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ampirik araştırmanın gerçekleşmesinden sonra her iki grubun katılımcılarına iki farklı kelime oluşturma bilgisi başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilerden daha yüksek bir puana ulaştıklarını göstermiştir. Sonuçlar bakımından deney grubunu lehine her iki grup

arasında istatiksel olarak $t = -12.34$; $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu başarı testlerine ek olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, süreç değerlendirme (yansıtma) formu ve ürün odaklı görevler gibi farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Elde edilen hem nicel hem de nitel veriler uygulanan bu ders modelinin öğrencilerin kelime dağarcıklarının artmasına ve okuduklarını anlama becerilerinin gelişmesine önemli ölçüde bir katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Almanca kelime oluşturma türleri, sözcük öğretimi, kelime öğrenme stratejileri, kelime oluşturma öğretimi, okuduğunu anlama becerileri

VORWORT

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während der Entstehung dieser Dissertationsarbeit auf unterschiedliche Weise unterstützt haben.

Mein erster Dank gilt Herrn Dr. Ali Sami AKSÖZ, der mich während der ganzen Entstehungszeit der vorliegenden Doktorarbeit mit Geduld und Vorschlagen betreute. Herrn Dr. Sabahattin ÇAM möchte ich meinen Dank ausdrücken, der mir vor allem bei der Analyse und Bewertung der Erhebungsdaten behilflich war. Danken möchte ich besonders auch Herrn. Prof. Dr. Tahir Balcı, der aus unterschiedlichen Sichtweisen diese Studie betrachtete und mir Vorschläge gab.

Den Kollegen und Studierenden möchte ich auch meinen herzlichen Dank für ihre freundliche Hilfsbereitschaft und Zusammenarbeit aussprechen. Schließlich möchte ich meiner Familie danken, die mich von Anfang bis zum Ende beim Anfertigen dieser Arbeit geduldig, verständnisvoll und liebevoll unterstützte und mir immer Mut machte.

İbrahim Halil YAPRAK

Adana, 2019

INHALTVERZEICHNIS

Seite

ZUSAMMENFASSUNG iv
ÖZET vi
VORWORT viii
INHALTVERZEICHNIS ix
ABKÜRZUNGEN xii
LISTE DER TABELLEN xiii
LISTE DER ABBILDUNGEN xvi
LISTE DER ANHÄNGE xvii

KAPITEL I
EINLEITUNG

1.1. Zur Fragestellung 6
1.2. Zur Zielsetzung 8
1.3. Zur Relevanz der Arbeit 11
1.4. Zum Aufbau der Arbeit 12
1.5. Zur Begrenzung der Arbeit 12

KAPITEL II
LITERATURRECHERCHE I

2.1. Fremdsprachendidaktik und -erwerb 14
2.2. Wortschatzvermittlung beim Fremdsprachenlehrprozess und -lernprozess 15
2.3. Fremdsprachliche Wortschatzlernstrategien 18
2.3.1. Klassifizierung der Vokabellernstrategien 22
2.4. Bedeutung der Wortbildung bei der Wortschatzerweiterung des Deutschen 28
2.5. Wortbildungsvermittlung im Fremdsprachenunterricht 30
2.6. Wortbildungsvermittlung in DaF-Lehrwerken 32

KAPITEL III
LITERATURRECHERCHE II

3.1. Wortbildung im Deutschen 36
3.2. Historische Betrachtung der deutschen Wortbildung 36
3.3. Wortbildung 39
3.4. Wortbildungsarten 40
3.4.1. Komposition (Zusammensetzung) 42
3.4.2. Derivation (Ableitung) 44
3.4.3. Konversion (Nullableitung) 46
3.5. Verteilung der Wortbildungstypen nach Wortarten 47
3.5.1. Adjektivische Wortbildung 47
3.5.1.1 Präfigierung von Adjektiven 48
3.5.1.2. Suffigierung von Adjektiven 48
3.5.1.3. Komposition von Adjektiven 49
3.5.1.4. Konversion von Adjektiven 49
3.5.2. Adverbiale Wortbildung 50
3.5.2.1. Präfigierung von Adverbien 50
3.5.2.2. Suffigierung von Adverbien 50
3.5.2.3. Komposition von Adverbien 51
3.5.2.4. Konversion von Adverbien 51
3.5.3. Substantivische Wortbildung 51
3.5.3.1. Präfigierung von Substantiven 52
3.5.3.2. Suffigierung von Substantiven 52
3.5.3.3. Komposition von Substantiven 53
3.5.3.4. Konversion von Substantiven 54
3.5.4. Verbale Wortbildung 54
3.5.4.1. Präfigierung von Verben 54
3.5.4.2. Suffigierung von Verben 55
3.5.4.3. Konversion von Verben 55
3.5.4.4. Komposition von Verben 56

KAPITEL IV

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

4.1. Untersuchungsverlauf 57
4.2. Untersuchungsteilnehmer 59
4.3. Forschungsdesign 60
4.4. Analyse und Auswertung der Daten 61
4.5. Messinstrumente zur Datenerhebung 62
4.6. Durchführungsphase der empirischen Arbeit 71
4.7. Ein Beispielunterrichtsmodell 73

KAPITEL V

ERGEBNISSE UND DISKUSSION

5.1. Ergebnisse der Bedarfsanalyse 83
5.2. Ergebnisse für die Durchführung der empirischen Studie 117
5.3. Ergebnisse für produktorientierte Aufgaben 132
5.4. Ergebnisse für Interview und Reflexionspapier 140

KAPITEL VI

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE

6.1. Schlussfolgerungen 154
6.2. Vorschläge 158

LITERATURVERZEICHNIS 161
ANHANGE 173
LEBENSLAUF 202

ABKÜRZUNGEN

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DLA: Deutschlehrerausbildung

EG: Experimentgruppe

ELA: Englischlehrerausbildung

FLA: Französischlehrerausbildung

KG: Kontrollgruppe

L2: erste Fremdsprache

L3: zweite Fremdsprache

LISTE DER TABELLEN

Seite

Tabelle 1. Wortschatzvermittlung in Bezug auf Bedeutung, Struktur und Verwendung 21
Tabelle 2. Determinative Strategien (Strategien für die erste Entdeckung einer Wortbedeutung) 24
Tabelle 3. Soziale Vokabellernstrategien unter Kategorie der Entdeckungsstrategien . 24
Tabelle 4. Soziale Strategien unter Kategorie der Konsolidierungsstrategien 25
Tabelle 5. Gedächtnisvokabellernstrategien 26
Tabelle 6. Kognitive Vokabellernstrategien 27
Tabelle 7. Metakognitive Vokabellernstrategien 28
Tabelle 8. Betrachtung der Wortbildung unter diachronischen und synchronen Gesichtspunkten 38
Tabelle 9. Morphologische Konversion 47
Tabelle 10. Syntaktische Konversion 47
Tabelle 11. Adjektivische Präfixe 48
Tabelle 12. Adjektivische Suffixe 49
Tabelle 13. Die produktiven heimischen Präfixe der Nomen 52
Tabelle 14. Substantivische Suffixe 53
Tabelle 15. Verbale Präfixe 55
Tabelle 16. Richtig-Falsch – Aufgaben 64
Tabelle 17. Multiple - Choice – Aufgaben 64
Tabelle 18. Halboffene Aufgaben 65
Tabelle 19. Sprachliche Bedarfsanalyse nach Wortarten 81
Tabelle 20. Sprachliche Bedarfsanalyse nach Wortbildungsarten 81
Tabelle 21. Ergebnisse der Lesegewohnheitsumfrage 88
Tabelle 22. Lesen zur Förderung der sprachlichen Fertigkeiten 94
Tabelle 23. Lesen zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten 96
Tabelle 24. Allgemeine Klassifizierung der Arten von Wörterbüchern 102
Tabelle 25. Die Gründe für Wörterbuchbenutzung beim Nachschlagen eines unbekannten Wortes 106
Tabelle 26. Kollokationsvermittlung in Handbüchern …. 113

Tabelle 27. T-Test für unabhängige Stichproben in Bezug auf die allgemeinen Punkte im Vortest des Leistungstests für Wortbildung 117
Tabelle 28. T-Test für unabhängige Stichproben in Bezug auf die allgemeinen Punkte im Nachtest zum Leistungstest für Wortbildung 118
Tabelle 29. T-Test für abhängige Stichproben in Bezug auf die allgemeinen Punkte im Vortest und Nachtest der Kontrollgruppe zum Leistungstest für Wortbildung 119
Tabelle 30. T-Test für abhängige Stichproben in Bezug auf die allgemeinen Punkte im Vortest und Nachtest der Experimentalgruppe zum Leistungstest für Wortbildung 119
Tabelle 31. Derivation – Von Nomen zu Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 121
Tabelle 32. Derivation –Von Adjektiv zu Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 122
Tabelle 33. Derivation – Von Verb zu Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 122
Tabelle 34. Derivation – Von Nomen zu Adjektiv im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 123
Tabelle 35. Derivation – Von Adjektiv zu Adjektiv im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 124
Tabelle 36. Derivation – Von Verb zu Adjektiv im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 124
Tabelle 37. Derivation – Von Verb zu Verb im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 125
Tabelle 38. Derivation – Von Nomen zu Adverb im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 126
Tabelle 39. Wortzusammensetzung – Nomen + Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 127
Tabelle 40. Wortzusammensetzung – Verb + Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 128
Tabelle 41. Wortzusammensetzung – Adjektiv + Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 129
Tabelle 42. Verbstammkonversion im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 129
Tabelle 43. Infinitivkonversion im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 130

Tabelle 44. Implizite Derivation im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 131
Tabelle 45. Kombinatorische Derivation im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen 131

LISTE DER ABBILDUNGEN

Seite

Abbildung 1. Die Graphic-Morphemic-Analysis-Strategie 4
Abbildung 2. Schmitts Taxonomie der Vokabellernstrategien 23
Abbildung 3. Wortbildungsarten 41
Abbildung 4. Typen der Ableitung (Derivation) 44
Abbildung 5. Schritte für den Untersuchungsverlauf 58
Abbildung 6. Arbeitsschritte im Hinblick auf die Instrumente zur Datenerhebung 62
Abbildung 7. Drei Säulen zum Umgang mit Texten in der Fremdsprache 74
Abbildung 8. Ein Beispiel für die Analyse der Wortbildungsmorpheme 82
Abbildung 9. Deutschlernmotivation der Deutschlehramtsstudierenden 84
Abbildung 10. Vokabellernmotivation der Deutschlehramtsstudierenden 85
Abbildung 11. Lesemotivation der Deutschlehramtsstudierenden 86
Abbildung 12. Eine Beispielwebseite zum Textlesen 91
Abbildung 13. Eine Beispielwebseite zum Hörverstehen 95
Abbildung 14. Besitzanteil vom einsprachigen und zweisprachigen Wörterbuch 103
Abbildung 15. Die Betrachtung ihres eigenen Wörterbuches von Studierenden in Bezug auf Inhalt 104
Abbidung 16. Die Benutzungshäufigkeit sowohl der Printwörterbücher als auch der Online-Wörterbücher 105
Abbildung 17. Beispiel für Bedeutungserklärung in der Form der Umschreibung 110
Abbildung 18. Beispiel für Bedeutungserklärung in der Form von Kombination Synonym, Antonym 110
Abbildung 19. Ein Beispiel für die Ausspracheschulung durch Online-Wörterbuch 111
Abbildung 20. Ein Beispiel für die richtige Verwendung der Wortarten 115
Abbildung 21. Ein Beispiel für die Wortbildungsprodukte im Wörterbuch 116

LISTE DER ANHÄNGE

Seite

Anhang 1. Schriftliche Erläubnis für die Durchführung der empirischen Arbeit 173
Anhang 2. Leistungstest für Leseverständnis 174
Anhang 3. Leistungstest für Wortbildungskenntnisse 177
Anhang 4. Leistungstest für Wortbildungsartenwissen 181
Anhang 5. Fragebogen für Lesegewohnheiten und Lesezwecke in der Fremdsprache 183
Anhang 6. Fragebogen für Wörterbuchbenutzung 184
Anhang 7. Fragebogen für Meinungen der akademischen Lehrkräfte 185
Anhang 8. Fragebogen für den Einsatz der Lese- und Vokabellernstrategien von Deutschlehramtsstudierenden 186
Anhang 9. Reflexionspapier 187
Anhang 10. Semistrukturiertes Interview 188
Anhang 11. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Wortbildungsheft 189
Anhang 12. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Wortfamilie 190
Anhang 13. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Rollenkarte 191
Anhang 14. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Textzusammenfassung durch die Benutzung der vorkommenden Wortbildungsprodukte 192
Anhang 15. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Posterpräsentation durch die Verwendung der in Texten vorkommenden Wortbildungsprodukte .. 193
Anhang 16. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Wortbildungsübungen . 195
Anhang 17. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für die Verwendung der Wortbildungsprodukte auf der Satzebene 197
Anhang 18. Lehrplan für empirische Arbeit 198

KAPITEL I

EINLEITUNG

Bezüglich des Fremdsprachlernens wird häufig von den sprachlichen Fertigkeiten geredet, zu denen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen gehören, sowie von den sprachlichen Fähigkeiten, welche die Aussprache, den Wortschatz und die Grammatik beinhalten. Diese Fertigkeiten und Fähigkeiten spielen eine signifikante Rolle beim Fremdsprachlernprozess. In diesem Kontext weist Fuller (1987) darauf hin, dass Grammatik und Wortschatz die Grundlage einer Sprache bilden. Jedoch ließen und lassen sich diese zentralen Lernbereiche der Sprache nicht gleichwertig im Fremdsprachunterricht vermitteln. Seit vielen Jahren gilt die Grammatik als unverzichtbarer Bereich des Fremdsprachenlernens und die Grammatikvermittlung steht im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts (Zimmermann, 1984). Dagegen wird auf die Wortschatzvermittlung ungenügend Wert gelegt. Auf diese Defizite weisen Huneke und Steinig (2010) wie folgt hin: “Von Lehrern wird oft bis heute Wortschatzerwerb als notwendiges Übel angesehen” (S. 169). Obwohl das Vokabular als zentraler Bereich der Sprache gilt und eine wesentliche Rolle in der zwischenmenschlichen Kommunikation spielt, richten Fremdsprachendidaktiker ihre Aufmerksamkeit vorwiegend auf die Grammatikvermittlung. Zimmermann (1984) erklärt diese Situation mit der Feststellung, dass beim Fremdsprachlernen der größte Teil der unterrichtlichen Aktivitäten aus Grammatikarbeiten bestehen.

Verschiedene Fremdsprachdidaktiker im englisch- und deutschsprachigen Raum bringen vor vielen Jahrzehnten ihre Meinung über die Bedeutung der Wortschatzvermittlung folgendermaßen zum Ausdruck: “While without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (Wilkins, 1972, S. 111–112). “Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo die Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam” (Freudenstein, 1992, S. 544). Zur Betonung der Wichtigkeit des Vokabellernens sagt Lewis (1993) wie folgt aus: “Lexis is the core or heart of language” (S. 89). Die Wortschatzdidaktik als unerlässlicher Bereich der Sprache, der lange vernachlässigt wurde, “ist infolge von neueren Entwicklungen in der Kognitions- und Lernpsychologie in den letzten Jahren wieder stärker ins Blickfeld von Lernforschung und

Fremdsprachendidaktik getreten" (Tütken, 2006, S. 501). Fremdsprachendidaktiker sind sich heutzutage darüber einig, dass der Wortschatzerwerb einen unentbehrlichen Bestandteil des Fremdsprachenlernprozesses darstellt und in den Fremdsprachunterricht integriert werden sollte. Durch die Einsicht, dass die effektive Verwendung der Fremdsprache vor allem von den Wortschatzkenntnissen abhängig ist, heben Forscher wie Viera (2017) und Stæhr (2008) nun in ihren Forschungen die Bedeutung des Wortschatzes beim Fremdsprachlernen hervor. Dementsprechend betont Schmitt (2000), dass Wortschatzkenntnisse beim Fremdsprachenlernprozess entscheidend sind, weil sich Kommunikation erst durch die Verwendung von Lexemen vollziehen kann. Nation (2001) ist der Meinung, dass es eine enge Beziehung zwischen Wortschatzerwerb und Fremdsprachenlernen gibt. Er vertritt die Ansicht, dass das Vokabellernen zur Förderung der sprachlichen Fertigkeiten dient und letztere einen Beitrag zur Wortschatzerweiterung leisten. Ansonsten wäre es sinnlos, die Wortschatzvermittlung kontextunabhängig durchzuführen (Sternberg, 1987). Von dieser Tatsache ausgehend lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Vokabel- und Sprachlernen sowie den Wortschatzkenntnissen und dem effektiven Einsatz der fremdsprachlichen Fertigkeiten sowie Fähigkeiten feststellen (Qian & Schedl 2004; Zhang & Anual, 2008). Darüber hinaus besteht ein Verhältnis zwischen dem rezeptiven Wortschatz und den rezeptiven Fertigkeiten sowie in gleicher Weise zwischen dem produktiven Wortschatz und den produktiven Fertigkeiten. In diesem Zusammenhang dient als Bespiel die empirische Untersuchung von Stæhr (2008), in der als Ziel festgelegt wurde, die Beziehung zwischen dem Wortschatz sowie den sprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und ‚Schreiben' zu ermitteln. Auf Grundlage der Resultate wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass je eher die Untersuchungsteilnehmenden über umfangreichen Wortschatz verfügten, sie desto besser und effektiver sowohl ihre rezeptiven als auch ihre produktiven Fertigkeiten entwickelten. In Bezug auf das Wortschatzerwerbskonzept *meaning-focused input* fungiert beim Fremdsprachenlernprozess das Vokabellernen als Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen und die Wortschatzaneignung im Hinblick auf das Lernkonzept *meaning-focused output* zur Förderung der produktiven Sprachfertigkeiten (vgl. Nation, 2001).

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen den genannten Bereichen der Sprache weist Serindağ (2017) darauf hin, "dass Defizite im Bereich der Vokabelkenntnisse sowohl rezeptive Fertigkeiten (Hör- und Leseverständnis) als auch produktive

Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) verhindern" (S. 130). Daher betont Serindağ, "dass die Didaktisierung des Wortschatzes grundlegendes Ziel und Hauptaufgabe eines Fremdsprachenunterrichts sein sollte" (S. 131). Obwohl der Wortschatzerwerb, wie erwähnt, eine zentrale Rolle beim Fremdsprachlernen einnimmt, fanden Forscher und Forscherinnen heraus, dass Fremdsprachlernende – sowohl Englisch- als auch Deutschlernende – über einen begrenzten Wortschatz verfügen. Als Grund dafür erklären sie, dass Fremdsprachlernende die Wortschatzlernstrategien nicht im gewünschten Effizienzmaß einsetzen. Ein weiterer Grund für ihren geringen Wortschatz liegt darin, dass Fremdsprachenlehrkräfte der falschen Annahme sind, dass Wortschatzerwerb nicht direkt gelehrt werden, sondern anhand der grundlegenden sprachlichen Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen vollzogen werden sollte. Aus diesem Grund wurde in der Vergangenheit das intentionale bzw. explizite Wortschatzlernen nicht in Betracht gezogen. Seitdem Fremdsprachendidaktiker feststellten, dass die geringe Wortschatzerweiterung wegen des inzidentellen Lernens entsteht, treten die intentionalen Vokabellernstrategien beim Fremdsprachlernen zunehmend in den Vordergrund. In diesem Zusammenhang wurden zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, bei denen herausgestellt wurde, dass die intentionale bzw. explizite und gezielte Wortschatzvermittlung im Fremdsprachunterricht und die Benutzung von Vokabellernstrategien einen erheblichen Beitrag nicht nur zur Wortschatzerweiterung, sondern auch zur Förderung der sprachlichen Fertigkeiten wie Lese- und Hörverstehen oder Sprechen sowie Schreiben leistet (Barcroft, 2009; Schmitt, 2008).

Im Rahmen der vorliegenden quasi-experimentellen Studie wurde die Graphic-Morphemic-Analysis-Strategie als intentionale Wortschatzlernstrategie verwendet. Darunter versteht man einen Ansatz zum Vokabellernen, der Fremdsprachlernenden die Bedeutung eines zu lernenden Wortes durch die Analyse dessen bedeutungstragender Einheiten zu erschließen ermöglicht (Antonacci & O'Callaghan, 2012). Mit den bedeutungstragenden Einheiten sind dabei Morpheme gemeint, deren Analyse Lernenden die Möglichkeit bietet, zu erkennen, wie ein Wort gebildet wird. Mit anderen Worten geht es um die Konstruktion neuer Wörter z. B. durch Derivation bzw. Präfigierung oder Suffigierung, Konversion oder Komposition. Um dies deutlicher erklären zu können, möchten wir in der folgenden Abbildung darstellen, wie die Strategie für die Wortbildungsanalyse funktioniert:

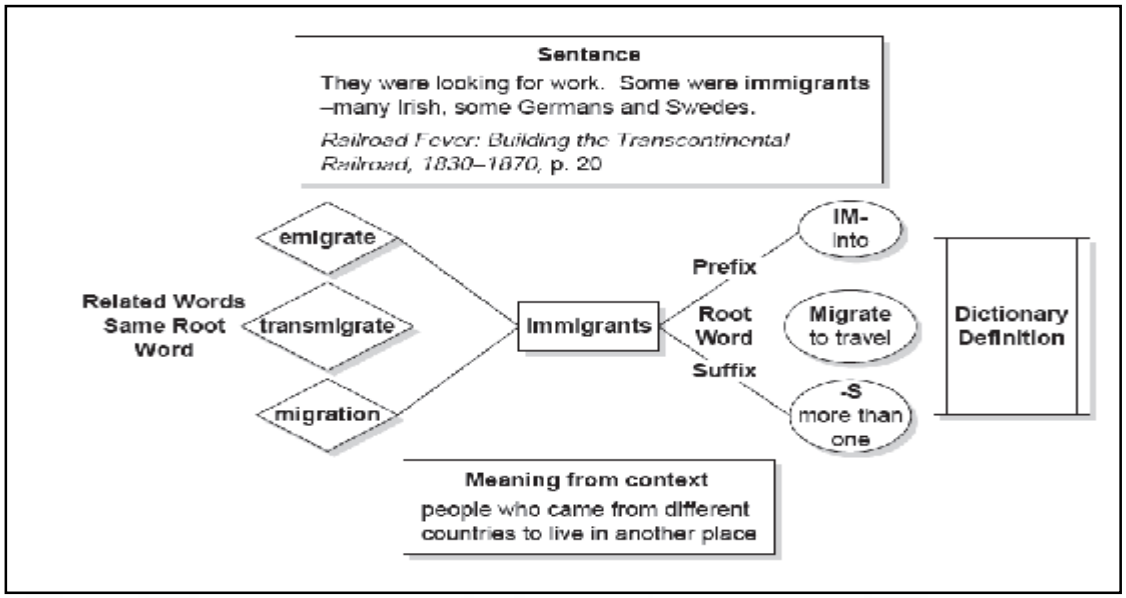


Abbildung 1. Die Graphic-Morphemic-Analysis-Strategie
Quelle: Antonacci & O'Callaghan, 2012, S.103

Wie in der Abbildung 1 zu sehen ist, wird das Wort ***immigrants*** in einem Satz verwendet, dessen Bedeutung aus dem Zusammenhang erschlossen werden kann. Darüber hinaus wird die Definition desselben Wortes im Wörterbuch angegeben, indem das Wort in seine bedeutungstragenden Einheiten zerteilt wird. Der Stamm des Begriffs ***immigrants*** ist ***migrate***, dessen Präfix als ***-im*** und dessen Suffix als ***-s*** auftritt. Daneben ermöglicht der Gebrauch dieser Strategie Fremdsprachlernenden, bedeutungsverwandte Wörter und solche mit dem gleichen Wortstamm wie ***emigrate, transmigrate*** oder ***migration*** kennenzulernen.

In diesem Zusammenhang wurden unterschiedliche Untersuchungen dazu durchgeführt, ob diese Strategie ein effektives Mittel zum Vokabellernen darstellt (Varatharajoo, Asmawi, Abdallah & Abedalaziz 2015; Paiman, Thai & Yuit, 2015; Baumann, Edwards, Boland, Olejnik & Kame'enui, 2013). Die Ergebnisse zeigen, dass diese fremdsprachliche Vokabellernstrategie Lernenden die Möglichkeit bietet, ihren Wortschatz zu erweitern, wenn im Verlauf des Vokabellernprozesses ein Bewusstsein für morphologisches Wissen geschaffen wird. Zur Wortschatzerweiterung von Deutschlernenden ist der Gebrauch dieser Strategie nützlich, weil Deutsch als Wortbildungssprache gilt. Beim Lehren und Lernen des Deutschen als wortbildungs- sowie kompositionsfreudige Sprache sollte mehr Wert auf die Wortbildungsvermittlung, die als ‚potenzieller Wortschatz' bezeichnet wird, gelegt werden, denn dieser Lernbereich kann einen erheblichen Beitrag zur Erweiterung des passiven Verständnis-

und des aktiven Mitteilungswortschatzes leisten. Es ist darauf hinzuweisen, dass aus gedächtnispsychologischer Sicht die Lernenden, welche die Bedeutung der unbekannten Wörter selbst erschließen, letztere leichter ins Langzeitgedächtnis übertragen. Ausgehend von der Tatsache, dass "Speichern und Abrufen […] grundsätzlich zu unterscheiden [sind]" (Blehyl, 1995, S. 22), erleichtern Wortbildungskenntnisse den Lernenden mithilfe der morphologischen Analyse, diese Wörter bewusst, gezielt und langfristig im Gedächtnis zu speichern sowie dadurch schneller abzurufen. Aus diesem Grund wäre es nützlich, im Fremdsprachunterricht zur Wortschatzerweiterung der Deutschlernenden der Wortbildung einen größeren Stellenwert einzuräumen. Die Wortbildungskenntnisse geben Lernenden die Gelegenheit, ein unbekanntes Wort aus dem Zusammenhang zu erschließen, indem sie es zerlegen bzw. auf Affixe wie Präfixe, Suffixe sowie Zirkumfixe analysieren oder hinsichtlich Komposita in seine Bestandteile unterteilen.

"Aufgrund der Interdependenz zwischen Lesekompetenz und Wortschatzwissen sollte die Arbeit am Text immer eng mit der Wortschatzarbeit verzahnt sein" (Krames, 2013, S. 205). Wenn man sich vor allem mit Texten auf Deutsch als Wortbildungssprache beschäftigt, wäre es sinnvoll, die vorkommenden Wortbildungsprodukte unter morphologischen, semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten zu analysieren, wodurch sowohl Wortschatzumfang bzw. -breite als auch Wortschatztiefe verbessert werden können. Da eine enge Beziehung zwischen der Leseverständniskompetenz und der Wortbildung existiert, ist mehr Wert auf die Vermittlung der Wortbildungskenntnisse beim Deutschlehren und -lernen zu legen, denn die Kenntnis über Wortbildungsverfahren des Deutschen leistet nicht nur zur Wortschatzerweiterung der Lernenden, sondern auch zum besseren Leseverstehen deutscher Texte einen Beitrag. Diesbezüglich stellt Erben (2000) die Frage, ob Wortbildung die Verständlichkeit von Texten erschwert oder erleichtert. Dies kann in zweier Hinsichten beantwortet werden: Einerseits erschwert die Wortbildung das Leseverstehen von deutschen Texten, denn Deutschlernende ohne Kenntnisse über die Wortbildungsarten werden mit Schwierigkeiten bei dem Lesen und Leseverstehen konfrontiert, da unterschiedliche Wortbildungsprodukte existieren. Andererseits erleichtern Wortbildungskenntnisse die Verständlichkeit von deutschen Texten, wenn die vorkommenden Wortbildungsprodukte im Hinblick auf die Wortbildungstypen (Komposition, Derivation und Konversion) analysiert werden. In gleicher Weise bringt Curinga (2014) zum Ausdruck, dass morphologisches Bewusstsein einen Beitrag zum

Leseverstehen sowohl der Muttersprachler als auch der Fremdsprachlernenden leistet. Aus dieser Funktion der Wortbildung geht hervor, dass “Wortbildung und Mehrworteinheiten […] beim Training zentral bearbeitet [werden] und das Wortschatztraining […] auf konkrete Texte und Textsorten bezogen [wird]” (Kurtz, 2012, S. 71).

1.1. Zur Fragestellung

Außer einigen Universitäten in der Türkei nehmen die meisten Studierenden der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung (DLA) der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten nicht auf Deutsch, sondern auf Englisch an der Universitätsaufnahmesprachprüfung teil. Die meisten beginnen nach dem Englischen als erste Fremdsprache (L2) am Gymnasium damit, Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) zu lernen. Gemäß dem Curriculum des Bildungsministeriums wird Deutsch als L3 nach Englisch als L2 zwei Stunden pro Woche über insgesamt acht Semester bzw. vier Jahre an den Gymnasien unterrichtet. Aufgrund des Mangels an Unterrichtsstunden sowie an Deutschlehrern und ungeeigneten Materials absolvieren die Schüler sowie Schülerinnen das Gymnasium, ohne die deutsche Sprache auf dem gewünschten Niveau zu erlernen. Auch im Englischen werden die gewünschten Ergebnisse beim Fremdsprachlernen nicht erreicht, obwohl die Schüler und Schülerinnen Englisch gemäß dem Lehrplan des Bildungsministeriums seit der Grundschule als L2 lernen. Aufgrund dieser Situation besitzen die meisten Kandidaten, die sich an der DLA einschreiben, niedrige Deutschkenntnisse, weil sie weder die sprachlichen Fähigkeiten in Grammatik und Wortschatz noch die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen aufweisen.

Harmer (2002) drückt die Bedeutung dieser sprachlichen Fähigkeiten wie folgt aus: “if language structure makes up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh. An ability to manipulate grammatical structure does not have any potential meaning unless words are used” (S. 153 zitiert in Haixia & Zhaohui, 2015, S.394). Dabei wurde dem Wortschatzerwerb in der Vergangenheit geringe Bedeutung zugemessen, während Didaktiker der Grammatikvermittlung eine größere Rolle zuwiesen (Huneke & Steinig, 2010). Diese Lage veränderte sich im Laufe der Zeit und in den letzten Jahrzehnten legen Fremdsprachlehrende zunehmend Wert auf den Wortschatzerwerb. Jedoch entspricht diese Situation nicht dem Lehrplan der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In dem vor 2018 gültigen Curriculum der

Hochschulbildung wurde die deutsche Grammatik im Winter- und Sommersemester der ersten Klasse sowie im Wintersemester der zweiten Klasse der DLA drei Stunden pro Woche unterrichtet. Ebenfalls wurde die kontrastive Grammatik als Pflichtfach drei Stunden pro Woche im Sommersemester der zweiten Klasse der DLA angeboten. Neben diesen Pflichtfächern für die deutsche Grammatik wurde die Lehrveranstaltung ‚Deutsche Grammatik' als Wahlfach der DLA der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Fakultäten türkischer Universitäten unterrichtet. Hinsichtlich des Seminars ‚Wortschatzkenntnisse' gab es dagegen kein Pflichtfach im Lehrprogramm der Deutschlehrausbildung. Mit dem Inkrafttreten des revidierten Curriculums im Jahr 2018 ist die Lehrveranstaltung ‚Wortschatzkenntnisse' weder als Pflicht- noch als Wahlfach verankert.

Diese Lage stellt für die Deutschlehrerstudierenden ein Defizit dar, denn sie schließen ihr Studium mit geringen Wortschatzkenntnissen ab, wie Beobachtungen der akademischen Lehrkräfte verschiedener Universitäten bestätigen. Beim Vergleich des Lehrprogramms der DLA mit dem Curriculum der Fremdsprachlehrausbildung Englisch und Französisch lässt sich feststellen, dass das Seminar ‚Wortschatzkenntnisse' sowohl im vorigen als auch im neuen Lehrplan der Englischlehrerausbildung vorhanden ist, obwohl die Englischlehrerstudierenden im Vergleich zu Deutschlehrerstudierenden über einen größeren Wortschatz verfügen. Ebenso ist diese Lehrveranstaltung im früheren und aktuellen Curriculum der Französischlehrerausbildung als Pflichtfach beinhaltet, das in zwei Semestern unterrichtet wird. In diesem Zusammenhang besteht ein Dilemma hinsichtlich des akademischen Erfolgs der Französischlehrkandidaten im Hinblick auf die erhaltene Punktanzahl in der Universitätsaufnahmeprüfung, denn die Lehramtsstudierenden nehmen an der Prüfung weder auf Französisch noch auf Deutsch, sondern auf Englisch teil. Deswegen verfügen die immatrikulierten Lehrkandidaten beider Abteilungen über geringe Wortschatzkenntnisse. Um dieses Defizit der Deutschlehrerstudierenden zu beseitigen, wurde sich im Rahmen der vorliegenden quasi-experimentellen Doktorarbeit das Ziel gesetzt, ein Unterrichtsmodell bezüglich des Wortschatzerwerbs unter dem Titel ‚Wortschatzerweiterung durch die explizite Vermittlung der Wortbildungsmöglichkeiten im textuellen Zusammenhang' zu entwickeln. Ein solches Vokabellernkonzept ist für Deutschlehrstudierende nützlich bei der Wortschatzkenntniserweiterung, weil Deutsch eine Wortbildungs-, eine kompositionsfreudige und eine Nominalisierungssprache darstellt. Bieten akademische Lehrkräfte den Deutschlehrerstudierenden die Möglichkeit, ihre

Wortbildungskompetenz zu entwickeln, können sie Wörter schneller und effektiver lernen. Dass Deutschlehrerstudierende z. B. über Kenntnisse zu Affixen der deutschen Sprache verfügen, ermöglicht ihnen, die Bedeutungen von Wörtern aus dem Kontext zu erschließen und sie dadurch langfristig im Gedächtnis zu behalten.

Aus dem Verb ‚schreiben' bspw. lassen sich verschiedene Verben durch Präfigierung ableiten: aufschreiben, unterschreiben, überschreiben, umschreiben, abschreiben, beschreiben oder verschreiben. Aus demselben Verb wird das Substantiv ‚Schrift' durch Suffigierung deriviert, von dem das Adjektiv ‚schriftlich' mithilfe des Suffixes *-lich* abgeleitet wird. Daneben gibt es weitere Ableitungen und Zusammensetzungen aus dem Verb ‚schreiben' wie das Schreiben, der Schreiber, die Schreiberei, der Schreibfehler, das Schreibgerät, schreibfaul, der Schreibtisch, schreibunkundig usw.

1.2. Zur Zielsetzung

In dieser Studie wurden zwei Hauptziele verfolgt: Das erste ist die Feststellung der Gründe für den Mängel an Wortschatz und Leseverständnisfähigkeiten der Deutschlehrkandidaten sowie das Anbieten verschiedener Lösungsvorschläge. Das zweite Hauptziel besteht in der Entwicklung eines Unterrichtsmodells für die Wortschatzerweiterung sowie in der Anwendung dieses Modells im Unterricht. Mit der vorliegenden Studie wurde beabsichtigt, die Wortschatzkenntnisse von Deutschlehramtsstudierenden zu erweitern, die das Deutsche als zweite Fremdsprache an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an einer Staatsuniversität studieren. Sie sollen ihren Wortschatz mithilfe des entwickelten Unterrichtsmodells durch die Vermittlung der Wortbildungsmöglichkeiten in Sachtexten aus verschieden Bereichen wie Ausbildung, Gesundheit, Technologie, Sport usw. ausbauen. Zu diesem Zweck wurden durch die Vokabellernstrategie ‚Morphem-' bzw. ‚Wortbildungsanalyse' die in Texten vorkommenden Wortbildungsprodukte im Hinblick auf die Wortbildungsarten der Derivation, Konversion sowie Komposition analysiert und dadurch morphologisches Wissen entwickelt. Somit werden die durch unterschiedliche Wortbildungsmöglichkeiten entstandenen Lexeme bewusst, gezielt und intentional erlernt. Die Wörter werden daraufhin auf Wort-, Satz- und Textebene sowohl schriftlich als auch mündlich verwendet, wodurch der Wortschatz der Lernenden verbessert wird. Ein weiteres Ziel dieser quasi-experimentellen Arbeit ist die Aneignung der Lesegewohnheit von Deutschlehramtsstudierenden, während sie ihr Vokabular anhand

der Wortbildungsmöglichkeiten in Texten ausbauen. Forschungen verweisen auf eine enge Beziehung zwischen dem Wortschatzlernen und dem Lesen. Besonders beim Fremdsprachlernprozess gilt: Je mehr Texte man liest, desto mehr Wörtern begegnet man.

Vor diesem Hintergrund wurden Texte auf Niveaustufe B1 aus der Webseite ‚http://www.dw.de/deutsch-lernen/top-thema/s-8031' ausgewählt, um Interesse anzuregen. Weil diese Texte dem Sprachniveau der Deutschlernenden entsprechen, wird davon ausgegangen, dass diese geringen Schwierigkeiten beim Leseverstehen begegnen und dadurch Lesegewohnheiten beim Deutschlernen erwerben werden. Ferner werden Fragen zum Text gestellt, die prüfen, ob die Deutschlerner den Text verstanden haben. Gleichzeitig besitzen diese Texte ein langsam gesprochenes Audio, das der Entwicklung der Hörverstehensfertigkeiten dient.

Im Rahmen der quasi-experimentellen Arbeit wurden in zwei Teilen Antworten auf unterschiedliche Forschungsfragen gesucht. Mit den Forschungsfragen im ersten Teil wird beabsichtigt, den Bedarf für das geplante Unterrichtsmodell ‚Wortschatzerweiterung durch Wortbildungsmöglichkeitsvermittlung im textuellen Zusammenhang' sowie die Gründe für den Mangel an Wortschatz und Leseverständnisfertigkeiten von Deutschlehrerstudierenden festzustellen. Zu diesem Zweck wurde im Rahmen vorliegender Doktorarbeit für die Entwicklung des neu konzipierten Unterrichtsmodells als Untersuchungsdesign eine Bedarfsanalyse durchgeführt, die "einen ersten, grundlegenden Schritt darstellen kann, da die Bedarfe in die Formulierung der Lernziele einbezogen werden, welche anschließend als Basis für die weitere Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, Lernaktivitäten, Tests, Programmevaluationsstrategien etc. dienen" (Hartmann, 2014, S. 79). Um die Sprachlernbedürfnisse von Deutschlehramtsstudierenden vor allem hinsichtlich des Wortschatzes und des Leseverständnisses festzustellen, ist die Durchführung der Bedarfsanalyse erforderlich, die der Feststellung folgender Vorkenntnisse der Betroffenen als Hintergrundinformationen dient:

- professionelle Informationen über die Lernenden: Aufgaben und Tätigkeiten, bei denen die Lerner die Sprache verwenden werden
- persönliche Informationen über die Lernenden: Faktoren, die Auswirkungen auf den Lernprozess haben können, wie z.B. Lernerfahrung, kultureller Hintergrund, Einstellungen zu der Sprache

- Informationen hinsichtlich des Sprachstands der Lernenden: aktuelle Sprachkompetenzen
- Informationen über das Sprachlernen: effektive Wege zum Lernen der Sprache und Erwerb der Kompetenzen usw. (Hartman, 2014, S. 81).

Auf diesen Informationen basierend wurde zur Feststellung der Sprachlernbedürfnisse im Bereich von Wortschatzerwerb und Leseverstehen den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

Forschungsfrage 1: Was zeichnet das Profil der Deutschlehramtsstudierenden aus?

Forschungsfrage 2: Auf welchem Sprachniveau befinden sich die Untersuchungsteilnehmenden in Bezug auf das Leseverständnis?

Forschungsfrage 3: Verfügen die Untersuchungsprobanden über Lesegewohnheiten im Deutschen?

Forschungsfrage 4: Zu welchem Zweck lesen die Untersuchungsprobanden auf Deutsch?

Forschungsfrage 5: Welche fremdsprachlichen Lesestrategien verwenden die Untersuchungsteilnehmenden?

Forschungsfrage 6: Welche Wortschatzlernstrategien benutzen die Studierenden?

Forschungsfrage 7: Wie oft und zu welchem Zweck benutzen die Deutschlehramtsstudierenden ein Wörterbuch?

Wie erwähnt besteht diese Untersuchung aus zwei Teilen, die auf individuellen Forschungsfragen basieren. Während die Fragestellungen im ersten Abschnitt auf die Bedarfsanalyse als Untersuchungsdesign abzielen, beziehen sich diejenigen im zweiten Teil auf die Durchführung vorliegender quasi-experimenteller Studie und lauten:

Forschungsfrage 1: Wie viel Vorwissen haben die Studierenden über die Wortbildung des Deutschen vor der Durchführung der empirischen Arbeit?

Forschungsfrage 2: Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Wortbildungskenntnissen vor und nach der Durchführung?

Forschungsfrage 3: Gibt es nach der Durchführung einen Unterschied hinsichtlich der Wortbildungskenntnisse nach Wortarten zwischen den beiden Gruppen?

Forschungsfrage 4: In welchem Ausmaß können die Deutschlehramtsstudierenden die Wortbildungsprodukte in schriftlichen produktorientierten Aufgaben verwenden?

Forschungsfrage 5: Welche Meinungen vertreten die befragten Deutschlehramtsstudierenden über das Seminar nach der Durchführung der Untersuchung?

1.3. Zur Relevanz der Arbeit

Obwohl "das Wortbildungspotenzial des Wortschatzes von der ersten Lektion eines Deutschkurses an sehr groß ist – und somit auch die Möglichkeit, ab der ersten Unterrichtsstunde Wortbildung zu betreiben" (Storch, 2001, S. 91), wird die Wortbildung als Stiefkind des Fremdsprachunterrichts behandelt und ungenügenden Wert auf die Wortbildungsvermittlung gelegt (Targońska, 2013). Aus diesem Grund ist im Rahmen dieser quasi-experimentellen Untersuchung vorgesehen, ein Vokabellernkonzept namens ‚Wortschatzerweiterung durch die explizte Vermittlung der Wortbildungsmöglichkeiten im Textzusammenhang' zu gestalten. Ein solches Vokabellernmodell ist besonders für die deutsche Sprache geeignet, weil diese eine Wortbildungs- und kompositionsfreudige Sprache darstellt.

Als zukünftige Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen sollten sich die Lehramtsstudierenden mit dem Phänomen der Wortbildung nicht nur aus linguistischer Perspektive, sondern auch aus sprachdidaktischer Sichtweise beschäftigen: Erstens sollten aus sprachwissenschaftlicher Sicht die unterschiedlichen Hauptwortbildungsarten wie Derivation, Komposition und Konversion vermittelt werden, damit die Studierenden mit den Wortbildungsverfahren aus morphologischer, semantischer sowie pragmatischer Perspektive vertraut sind und grundlegende Kenntnisse des Wortbildungssystems der deutschen Gegenwartssprache erwerben. Zweitens haben die Untersuchungsteilnehmer aus sprachdidaktischer Sicht anhand dieses Vokabellernkonzeptes die Möglichkeit, die Konstruktion neuer Wörter durch diese Wortbildungsmöglichkeiten zu erlernen. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, die durch die Hauptwortbildungsarten entstandenen Wortbildungsprodukte auf Satz- und Textebene mündlich sowie schriftlich anzuwenden.

Zusammenfassend können die Studierenden mithilfe des entwickelten Vokabelaneignungsmodells sowohl ihren passiven als auch ihren aktiven Wortschatz erweitern, indem sie zahlreiche Texte aus verschiedenen Bereichen wie Umwelt,

Technologie, Wissen, Gesundheit usw. lesen. Ein weiterer positiver Effekt ist der gleichzeitige Erwerb von Lesegewohnheiten beim Deutschlernen.

1.4. Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Doktorarbeit besteht aus zwei Haupteilen, die als ‚theoretischer' und ‚empirischer' Teil bezeichnet werden. Sie verfügt über insgesamt fünf Kapitel: Einleitung, Literaturrecherche, Methodologie, Ergebnisse und Diskussion sowie Schlussfolgerung und Vorschläge.

Im ersten Kapitel dieser Dissertation erfolgt eine Einführung in die Wortschatz- und Wortbildungsvermittlung beim Fremdsprachenlehr- sowie Lernprozess. In diesem Teil werden außerdem die Fragestellung, die Zielsetzung sowie die Begründung und Bedeutung der Forschung erwähnt. Wie dargelegt behandelt diese Dissertation nicht nur theoretische Kenntnisse zum Forschungsgegenstand, sondern auch Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung. Daher wird im zweiten Kapitel der Doktorarbeit eine Forschungsliteraturrecherche bezüglich der Wortschatzvermittlung im Fremdsprachunterricht bzw. der Wortbildungslehre im DaF-Unterricht durchgeführt, wobei die Wortschatzvermittlungsverfahren, Vokabellernstrategien und die Wortbildungsvermittlung behandelt werden. Das dritte Kapitel befasst sich mit dem Forschungsgegenstand, der das Wortbildungssystem im Deutschen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten wie der Historik der deutschen Wortbildung sowie den Hauptwortbildungstypen wie Komposition, Derivation und Konversion impliziert. Im vierten Kapitel, das die methodische Vorgehensweise beinhaltet, werden das Untersuchungsdesign und die eingesetzten Datenerhebungsmessinstrumente erläutert. Ferner wird ein Beispielunterricht mit verschiedenen Tätigkeiten präsentiert. Im fünften Kapitel der vorliegenden Dissertation, das als ‚empirischer Teil' bezeichnet wird, werden die im Rahmen der Forschung gesammelten Ergebnisse dargestellt, wobei es sich sowohl um qualitative als auch um quantitative Daten handelt. Anschließend werden die Befunde interpretiert und diskutiert. Im letzten Kapitel, der Schlussfolgerung, werden auf den Ergebnissen basierend Feststellungen sowie Vorschläge gemacht.

1.5. Zur Begrenzung der Arbeit

Die vorliegende Dissertationsarbeit wird durch die 30 Untersuchungsteilnehmenden begrenzt, die in der ersten Klasse an der Abteilung für

Deutschlehrerausbildung der erziehungswissenschaftlichen Fakultät einer Staatsuniversität studieren. Neben der Anzahl der Probanden kommt als weitere Einschränkung das akademische Profil der Studierenden hinzu, die das Deutsche als zweite Fremdsprache zum ersten Mal am Gymnasium gelernt und an der Universitätsaufnahmeprüfung nicht auf Deutsch, sondern auf Englisch teilgenommen haben. Aus diesem Grunde sind sie mit keinen oder begrenzten Deutschkenntnissen eingeschrieben. Davon ausgehend können die Ergebnisse im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit nicht generalisiert werden, das heißt, die Resultate könnten nicht in allen Abteilungen für Deutschlehramtsbildung der Türkei gültig sein. Eine weitere Limitation dieser Arbeit ist, dass die Zuverlässigkeit des durchgeführten Wortbildungserfolgstests nicht berechnet wurde.

KAPITEL II

LITERATURRECHERCHE I

2.1. Fremdsprachendidaktik und -erwerb

Von dem Ansatz „eine Sprache – ein Mensch, zwei Sprachen – zwei Menschen“ ausgehend, wird das Erlernen von Fremdsprachen bereits seit langer Zeit als grundlegendes Mittel zur Kommunikation angesehen. In diesem Zusammenhang hat es auf der gesamten Welt an Bedeutung gewonnen. Dies hat dazu geführt, dass im Lauf der Zeit unterschiedliche Fremdsprachenlehrmethoden entwickelt wurden, mit denen die zu lernende Sprache auf die effektivste und geeignetste Weise beigebracht oder erworben werden konnte. Aufgrund der sich ständig verändernden Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht, die in Abhängigkeit von historischen Ereignissen stehen, entstanden immer neue Sprachenvermittlungsmethoden, bei denen die Interessen, Bedürfnisse, Lernziele, individuellen Unterschiede, das Alter usw. der Lerngruppe berücksichtigt wurden. Hinsichtlich der geschichtlichen Entwicklung der Hauptmethoden lassen sich diese zeitlich wie folgt einordnen: Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte bzw. natürliche Methode, audiovisuelle-audiolinguale Methode, vermittelnde Methode sowie der kognitive, kommunikative und interkulturelle Ansatz. Zusätzlich zu diesen traditionellen Verfahren entstanden in den letzten Jahren alternative Sprachvermittlungskonzepte wie Tandem-Lernen, Total Physical Response u. a. Das Hauptziel der verschiedenen Methoden ist die Förderung der rezeptiven und produktiven bzw. schriftlichen und mündlichen Sprachfertigkeiten wie Hör- sowie Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und andere sprachliche Fähigkeiten wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache usw. Der Schwerpunkt der Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten variiert je nach Methode. Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode liegt er beispielweise auf der Vermittlung der Grammatik zur Entwicklung der Übersetzungsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht. Dahingegen steht beim kommunikativen Ansatz die Förderung der Kommunikationskompetenz im Vordergrund. Auf der anderen Seite rückt die Vermittlung der Grundsprachfertigkeiten wie Leseverstehen und Schreiben beim interkulturellen Ansatz in den Fokus. Wenn vom Lernen einer Fremdsprache die Rede ist, handelt es sich immer um eine Verbesserung der Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten. In diesem Zusammenhang befasst sich die vorliegende Dissertation gezielt mit dem Wortschatzerwerb im weiteren

und mit der Wortbildung im engeren Sinne, da das Hauptziel dieser Doktorarbeit die Wortschatzerweiterung von Deutschlernenden mithilfe der Vermittlung von Wortbildungsmöglichkeiten im textuellen Kontext ist.

2.2. Wortschatzvermittlung beim Fremdsprachenlehrprozess und -lernprozess

Es ist bekannt, dass Grammatik seit vielen Jahren eine zentrale Position im Fremdsprachenlehr- und -lernprozess innehat, während weniger Wert auf Wortschatz gelegt wurde. Durch die in den letzten Jahrzehnten veränderten Tendenzen im Bereich der Fremdsprachendidaktik hat die Wortschatzvermittlung sowie die Didaktik an Bedeutung gewonnen (DeCarrico, 2001). Forscher, wie Schmitt (2000) und Nation (2001), haben eingesehen, dass der Wortschatzerwerb unentbehrlich für das effektive Fremdsprachlernen ist und dass die Wortschatzkenntnisse eine wesentliche Rolle bei der Sprachbenutzung spielen. Darüber hinaus vertreten sie die Meinung, dass es eine ergänzende Beziehung zwischen den Wortschatzkenntnissen und den Sprachfertigkeiten Leseverstehen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen gibt. Vokabular leistet einen wichtigen Beitrag zur Sprachverwendung bzw. zur Förderung der sprachlichen Fertigkeiten und umgekehrt ermöglichen diese rezeptiven und produktiven Fertigkeiten die Wortschatzerweiterung der Lernenden. In diesem Zusammenhang nennen Cahyono und Widiati (2008) das grundlegende Hauptziel der Wortschatzvermittlung: den Fremdsprachelernenden die Möglichkeit zu bieten, neue Wörter, Phrasen und Begriffe etc. zu lernen, zu verstehen sowie umfangreiche Wortschatzkenntnisse zu besitzen und auf diese Weise bereits gelernte Wörter für kommunikative Zwecke effektiv, kontextgebunden und richtig zu verwenden. Es gibt allerdings einige Herausforderungen beim Erlernen neuer Lexeme und Begriffe einer Fremdsprache. Das Hauptproblem diesbezüglich ist der Erwerb weniger Wörter. Die Schwierigkeit liegt darin, dass in einem begrenzten Zeitraum nur eine begrenzte Anzahl an Wörtern gelehrt und gelernt wird (Nation & Newton, 1997). Als Grund dafür erklären Nation und Newton, dass das Vokabellernen nicht nur durch die explizite Vermittlung, sondern auch durch die implizite bzw. inzidentelle Didaktik erfolgen kann. Seit einigen Jahren vertreten Fremdsprachendidaktiker die Meinung, dass der Wortschatz anstelle des inzidentellen Lernens explizit und systematisch vermittelt werden sollte. Hier kann beim Vokabellernen von zwei Hauptwortschatzlernverfahren gesprochen werden: inzidentelles bzw. implizites Lernen und intentionelles bzw. explizites Lernen. Bei der ersten Vokabelerweiterungsmethode geht es um das beiläufige Lernen von neuen

Wörtern, indem Texte, Bücher, Zeitungen, Filme, Videos, Lieder usw. in der Fremdsprache gelesen bzw. gehört werden. Anders gesagt, bemühen sich Lerner hierbei nicht vor allem darum, neue Wörter und Strukturen zu lernen, sondern der Wortschatzerwerb verläuft inzidentell und unbewusst. Im Gegensatz zum impliziten Vokabellernen geht es bei der intentionellen bzw. expliziten Wortschatzlernmethode um den Erwerb von Lexemen durch die gesteuerte und bewusste Beschäftigung damit. Bei diesem Wortschatzerweiterungsverfahren gestalten Lehrende den Fremdsprachenunterricht mit der Zielsetzung, die zu lernenden Wörter, Strukturen, Lexeme sowie Phrasen nicht nur auf der Wort- und Satz-, sondern auch auf der Textebene in verschiedenen kommunikativen Zusammenhängen systematisch, geplant und explizit zu vermitteln (Read, 2004).

Auch wenn Fremdsprachenlehrende sich der Bedeutung der Wortschatzdidaktik bewusst sind, ist das Vokabellernen und die Wortschatzvermittlung ein umstrittenes Phänomen, da sie unsicher sind, wie effektiv der Wortschatzerwerb verläuft und die fremdsprachlichen Wortschatzstrategien sowie das Auswendiglernen von Wörtern im modernen Fremdsprachenunterricht als nicht mehr aktuell gelten (Nation & Newton, 1997). Obwohl im Vergleich zum inzidentellen Vokabellernen die explizite bzw. intentionelle Methode einen größeren Beitrag zur Wortschatzerweiterung leistet, muss darauf hingewiesen werden, dass dieses Verfahren allein nicht ausreicht, um das Vokabular von Lernenden auszubauen. Um die Nachteile der obengenannten Wortschatzerwerbskonzepte zu beseitigen, wäre es sinnvoll, beide Vokabelaneignungsverfahren bzw. die implizite und explizite Wortschatzvermittlung miteinander zu kombinieren (DeCarrico, 2001). Davon ausgehend sollte man sich beim Lesen oder Hören in der Fremdsprache nicht nur auf den Inhalt konzentrieren, sondern sich auch mit den Wörtern, Phrasen, Strukturen, Kollokationen, Redewendungen, Sprichwörtern, Ausdrücken des Gelesenen und Gehörten bewusst und gezielt auseinandersetzen. Zusätzlich vertritt Nation die Ansicht, dass Vokabellernen ein Mittel zur Entwicklung und Förderung der sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten ist. Aus diesem Grund bedeutet das Lernen eines Wortes nicht nur, dessen Entsprechung zu verstehen, sondern es auf Satz- und Textebene sowohl schriftlich als auch mündlich einsetzen zu können. Ansonsten hätte es keinen Sinn, die Wortschatzarbeit aus dem Zusammenhang gerissen durchzuführen (Sternberg, 1987). So betont auch Nation (2015) die Bedeutung des Vokabellernens im Textzusammenhang durch das extensive

Lesen in der Fremdsprache. Im Folgenden werden in Anlehnung an Nation (2015) einige Prinzipien dieses Wortschatzerwerbsverfahren dargestellt:

- Als ein Bestandteil des Fremdsprachunterrichts sollten Projekte für das extensive Lesen durchgeführt werden.
- Fremdsprachenlehrende sollten sicher gehen, dass Lernende wöchentlich genügend Zeit mit dem extensiven Lesen verbringen.
- Die Lesetexte sollten dem Sprachniveau der Lernenden entsprechend ausgewählt werden.
- Lernende sollten beim Lesen von fremdsprachlichen Texten angehalten werden, unbekannte Lexeme im Wörterbuch nachzuschlagen und auf Wortkarten aufzuschreiben, damit sie diese Lexeme später selbstständig lernen können.
- Das extensive bzw. umfangreiche Lesen sollte auch durch das extensive Hören unterstützt werden.

Auch wenn es heutzutage unumstritten ist, dass umfangreiche Wortschatzkenntnisse für den effektiven Fremdsprachenerwerb und den Sprachgebrauch notwendig sind, gibt es einige Herausforderungen beim Wortschatzerwerb. Beim Vergleich der Wortschatzvermittlung mit anderen sprachlichen Fähigkeiten wie Grammatik, Aussprache usw. birgt die Wortschatzdidaktik besondere Schwierigkeiten. Wenn wir die Wortschatzvermittlung mit den Bereichen ‚Grammatikvermittlung' und ‚Aussprachetraining' vergleichen, sehen wir, dass es bei der Grammatik oder Aussprache um bestimmte und begrenzte Regeln oder Strukturen geht. Beim Vokabular dagegen handelt es sich um das Lernen von zahllosen Wörtern sowie Ausdrücken, weshalb der Vokabellehr- und -lernprozess nicht vollständig kontrolliert und gesteuert werden kann. Daher ist der Einsatz von fremdsprachlichen Wortschatzlernstrategien von großer Bedeutung, um mit dem Wortschatzerwerb auf effektive und einfache Weise umgehen zu können. In diesem Zusammenhang gewinnt das autonome Lernen für das erfolgreiche Vokabellernen an Bedeutung, das den Lernenden die Möglichkeit anbietet, den Wortschatzerwerbsprozess selbstständig zu steuern und mehr Verantwortung für das Sprach- und Vokabellernen zu übernehmen. Deswegen ist die Förderung der Autonomie der Lernenden im weiteren Sinne beim Fremdsprachenlernen und im engeren Sinne beim Vokabellernen ausschlaggebend (Balçıkanlı, 2008). Während sich auf der einen Seite Lernende die

Gewohnheit erarbeiten, autonom neue Wörter, Strukturen und Phrasen zu lernen, sollte andererseits der Wortschatzlehr- und -lernprozess sowohl durch die inzidentelle als auch durch die intentionelle Methode gefördert und bereichert werden.

2.3. Fremdsprachliche Wortschatzlernstrategien

Bezüglich des Curriculums der Fremdsprachenlehrausbildung in den vergangenen Jahren ist ersichtlich, dass Fremdsprachenlehrende in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik angehalten wurden, beim Lehr- und Lernprozess vor allem die Grammatik zu vermitteln (Sokmen, 1997). Dieser Trend hat sich im Lauf der Zeit gewandelt. Anstelle überwiegender Grammatikschulung und Lehrerzentriertheit im Fremdsprachenunterricht wurde damit begonnen, dem lernerzentrierten Unterrichtskonzept mehr Beachtung zu schenken. Hier vermitteln die Lehrkräfte nicht nur Kenntnisse, sondern bemühen sich darum, Lernenden die aktive Teilnahme am Lernprozess zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang hat die Lernerautonomie an Bedeutung gewonnen (Schmenk, 2010). Dadurch sind Lernende in der Lage, ihren Sprachlernprozess selbst zu planen und zu steuern. Obwohl Rubin (1975) und Stern (1975) vor Jahrzehnten auf die Bedeutung der Strategieverwendung zum effektiven Lernen hingewiesen haben, wurde beim Fremdsprachenlehrprozess erst viel später damit begonnen, fremdsprachliche Lernstrategien zu vermitteln, die den Spracherwerbsprozess erleichtern. Die Auffassung von O'Malley und Chamot (1990) verifiziert Rubins und Sterns Meinung. O'Malley und Chamot definieren Sprachlernstrategien als maßgeblicher Bestandteil der lernerzentrierten Fremdsprachendidaktik wie folgt: "the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" (1990, S. 1).

In Einklang mit der vorgestellten Definition beschreibt Oxford (2001) die Sprachlernstrategien folgendermaßen: "operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information, specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations" (S. 166). Ausgehend von den dargestellten Definitionen kann festgehalten werden, dass die Sprachlernstrategien einen erheblichen Beitrag zum effektiven Fremdsprachenlernen im Speziellen und zum nachhaltigen Lernen insgesamt leisten, indem sie die Lernerautonomie fördern.

Mit der Zeit wurde, wie oben erwähnt, der Vermittlung von Fremdsprachenlernstrategien mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Es wurde damit

begonnen, sie im Sprachlernprozess zur Förderung der sprachlichen Fertigkeiten wie Lese- und Hörverstehen sowie zur Entwicklung der Sprachfähigkeiten wie Wortschatzaneignung zu nutzen. Bezüglich der Vokabellernstrategien zeigt sich in der Fachliteratur, dass Fremdsprachenerwerbsforscher sich darum bemühen, herauszufinden, wie oft die Lernenden welche Strategien für sich nutzen. Die Befunde zahlreicher Untersuchungen haben gezeigt, dass Lernenden die theoretischen Kenntnisse nicht in gewünschtem Maße in die Praxis umsetzen können (Nam, 2010). Als Beispiel dafür dient das Ergebnis der von Cudzich (2012) durchgeführten Studie, das besagt, dass lediglich eine begrenzte Anzahl der Wortschatzerwerbstrategien von Fremdsprachelernenden eingesetzt wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die fremdsprachlichen Vokabellernstrategien im Unterricht unzureichend vermittelt werden und dass Lernende deswegen nicht ausreichend mit ihnen vertraut sind. Ausschlaggebend ist hier jedoch nicht nur die Vertrautheit und Häufigkeit von Einsatz und Vermittlung der unterschiedlichen Wortschatzaneignungsstrategien, sondern es ist an dieser Stelle darauf zu achten, dass die Fremdsprachendidaktiker die Lernenden in die Lage versetzen, die Vokabellernstrategien auf effektive Weise zu benutzen. So kann sowohl der rezeptive als auch der produktive Wortschatz erweitert werden. Also bedeutet der Gebrauch verschiedener Strategien nicht nur das Auswendiglernen von Wörtern, Phrasen oder Ausdrücken, sondern auch ihre mündliche und schriftliche Anwendung bzw. Äußerung auf Wort-, Satz- und Textebene. In diesem Zusammenhang ordnet Rubin (1987) die Strategien hinsichtlich des Vokabelaneignungsprozesses wie folgt in drei Schritte ein:

1. Neue Wörter erkennen und lernen,
2. die zu lernenden Wörter im Gedächtnis behalten und
3. diese Wörter abrufen, wenn es nötig ist.

Wie hier zu erkennen ist, ist das Hauptziel der Strategieanwendung nicht nur die Erweiterung des passiven bzw. Verstehenswortschatzes, sondern auch des aktiven bzw. Mitteilungswortschatzes. Trotz der Bedeutung des Wortschatzerwerbs im Fremdsprachenlernprozess wird sich damit nicht in zufriedenstellendem Ausmaß beschäftigt, wie Yang (2017) zum Ausdruck bringt: “Gemeinhin sollte den Lernern als auch der Lehrperson die Wichtigkeit des Vokabellernens beim Fremdsprachelernen bereits aufgefallen sein, wobei trotzdem in das Thema Vokabellernen im

Sprachunterricht häufig nicht systematisch und gezielt eingeführt wird" (S. 98). Der Grund dafür liegt darin, dass Fremdsprachenlehrende im Wortschatzerwerbsprozess die Lernenden nicht steuern, da sie die Meinung vertreten, dass das Vokabellernen ein individueller Prozess ist. Obwohl dies sicherlich der Wahrheit entspricht, sollten Lehrpersonen Lernenden verschiedene Optionen anbieten, wie sie sich effektiv und schnell Vokabeln aneignen können. Hierdurch wären Lernende in der Lage, diese Vokabeln bewusster und gezielter zu gebrauchen, um ihren Wortschatz zu erweitern. Davon ausgehend, dass "Spracherwerb nicht nur unbewusst und intuitiv, sondern auch bewusst durch Imitation, Interaktion usw." (Yang, 2017, S. 9) erfolgt, können die Probleme bei der Wortschatzaneignung durch das neue Fremdsprachenlehrkonzept als „research-based approach" gelöst werden. Hier legen die Lehrpersonen größeren Fokus auf die explizite, bewusste und intentionale Vermittlung der Vokabellernstrategien im Fremdsprachenunterricht, indem sie die individuellen Unterschiede und Bedürfnisse in Betracht ziehen. Darüber hinaus sollte damit begonnen werden, das Vokabellernen aus einem anderen Gesichtspunkt zu betrachten, aus dem der Wortschatzerwerb nicht lediglich als das Lernen der Wörterentsprechungen in der Zielsprache gesehen werden sollte. In diesem Zusammenhang weisen Laufer und Goldstein (2004) darauf hin, dass das Wortwissen nicht nur Form bzw. Struktur und Bedeutung bzw. Semantik, sondern auch die Verwendung bzw. Pragmatik beinhalten sollte. In diesem Punkt macht Tschirner (2015) darauf im Folgenden aufmerksam:

> Wortwissen umfasst mehr als die Bedeutung eines Wortes. Man muss wissen, in welchen Kontexten bestimmte Wörter verwendet werden können, welche grammatische Veränderungen möglich sind und was diese bedeuten, sowie mit welchen anderen Wörtern ein bestimmtes Wort verwendet wird. Dieses Wissen erwirbt man vor allem durch persönliche Erfahrung mit der Sprache und ihren Sprechern, d. h. durch Lesen, durch Zuhören, durch mündliche und schriftliche Kommunikation. (S. 3)

Ausgehend von dem oben angeführten Zitat muss die Frage gestellt werden, was es bedeutet, ein Wort zu beherrschen. Nation (1990) beantwortet dies wie folgt: Die lexikalische Kompetenz besteht aus der Bedeutung des Wortes, dessen Schriftform, Aussprache, Kollokationen, grammatische Funktion usw. Demnach ist das Beherrschen eines Wortes nicht gleichzusetzen mit der Bedeutung des Wortes. In gleicher Weise stellt Nation (2001) die Bestandteile des Wortwissens tabellarisch folgendermaßen dar:

Tabelle 1.

Wortschatzvermittlung in Bezug auf Bedeutung, Struktur und Verwendung

Meaning	Form and meaning Concept and referents Associations	Is the word a loan word in the L1? Is there an L1 word with roughly the same meaning? Does the word fit into the same sets as an L1 word of similar meaning?
Form	Spoken form Written form Word parts	Can the learners repeat the word accurately if they hear it? Can the learners write the word correctly if they hear it? Can the learners identify known affixes in the word?
Use	Grammatical functions Collocation Constraints on use	Does the word fit into predictable grammar patterns? Does the word have the same collocations as an L1 word of similar meaning? Does the word have the same restrictions on its use as an L1 word of similar meaning?

Quelle: Nation, 2001, S. 27

Betrachtet man die Tabelle 1, ist es ersichtlich, dass Vokabellernen Mühe, Geduld, Zeit sowie regelmäßige und systematische Arbeit erfordert, da der Wortschatzerwerb als kontinuierlicher Prozess erfolgt und die Wortschatzarbeit sich über unterschiedliche Lernphasen erstreckt. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Wortschatzlehre von der Grammatikvermittlung, weil das grammatische System jeder Sprache auf bestimmte Regeln begrenzt ist, wohingegen die Zahl der Wörter der Sprache als lebendiges Phänomen ständig wächst. Aus diesem Grund ist es unmöglich, den Lernenden Wörter in einem bestimmten Zeitpunkt und Raum beizubringen; erst durch die Vermittlung fremdsprachlicher Vokabellernstrategien entsteht die Möglichkeit, mit dem Lernen der unbegrenzten Anzahl an Wörtern umzugehen. Die Kenntnisse der Wortschatzerwerbsstrategien erleichtern den Prozess der Aneignung von Begriffen, Phrasen usw. in der Fremdsprache. In diesem Zusammenhang ist es von großer Bedeutung, das Bewusstsein der Lernenden für Vokabellernstrategien zu fördern, damit das Vokabellernen bedeutsamer, bewusster und systematischer umgesetzt werden kann. Darüber hinaus sollten die Fremdsprachlehrenden die Lernenden ermutigen, beim Sprachlernprozess die Strategien unabhängig von ihrem Sprachniveau einzusetzen. Ein weiterer Vorteil der Verwendung von Vokabellernstrategien ist, dass die Lernenden den gesamten Prozess ihrer Vokabelaneignung steuern können. Auf diese Weise sind sie als autonome Lerner in der

Lage, sich bewusster und gezielter mit ihren Wortschatzkenntnissen zu beschäftigen. Auf diese Weise kann der Wortschatzerwerb nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch zu Hause, im sozialen Umfeld sowie in allen Teilbereichen des Alltags stattfinden.

2.3.1. Klassifizierung der Vokabellernstrategien

Damit die Lernenden den Wortschatz einer Sprache auf effektive und schnelle Weise erweitern können, bemühen sich Fremdsprachenerwerbsforscher darum, fremdsprachliche Vokabellernstrategien zu entwickeln und durch ihre Kategorisierung eine Taxonomie zu erstellen. Vor der Gruppierung der Strategien soll erläutert werden, was genau unter diesen verstanden wird. Allgemein lassen sich Vokabellernstrategien als Bestandteil der allgemeinen Sprachlernstrategien bezeichnen. Spezifisch werden fremdsprachliche Vokabellernstrategien als Wege zum Erwerb von Wörtern, Phrasen, Strukturen usw. sowie als Mittel zur Verwendung der genannten Sprachelemente angesehen. Neben den obengenannten unterschiedlichen Definitionen haben sich Fremdsprachendidaktiker darum bemüht, die zahlreichen Spracherwerbsstrategien zu kategorisieren. O'Malley und Chamot (1990) haben die Sprachlernstrategien in drei Gruppen unterteilt: ‚meta-kognitive', ‚kognitive' und ‚soziale/affektive Strategien'. Oxford (1990) nennt zwei Hauptkategorien: ‚direkte' und ‚indirekte Strategien'. Die ersteren bestehen hierbei aus drei Subkategorien, die als ‚Gedächtnis'-, ‚kognitive' und ‚Kompensationsstrategien' bezeichnet werden. Die indirekten Strategien umfassen ebenso drei Subgruppen, die als ‚metakognitive', ‚affektive' und ‚soziale Strategien' bekannt sind. Darüber hinaus finden sich in der Fachliteratur auch andere Taxonomien von verschiedenen Autoren, von denen sich folgende als Beispiel anführen lassen: Neveling (2004) unterteilt die Vokabellernstrategien insgesamt in vier Hauptgruppen: Verstehens-, Speicher-, Abruf- und Produktstrategien. Foß und Pude (2001) dagegen subordinieren sie in drei Hauptkategorien: Entdeckungs-, Speicherungs- und Zugriffsstrategien (zitiert in Targońska, 2014, S. 177). Sowohl in der deutsch- als auch in der englischsprachigen Forschungsliteratur sind weitere Wortschatzerwerbsstrategien von Fremdsprachenlehrforschern vorhanden. Unter anderem besteht die Taxonomie von Gu und Johnson (1996) aus ‚Guessing', ‚Dictionary', ‚Note-Taking', ‚Rehearsal', ‚Encoding' und ‚Activation Strategies' (S. 650–651). Nation (2001), ein bekannter Fremdsprachenaneignungsforscher, der sich vor allem auf das Vokabellernen konzentriert, klassifiziert seine Taxonomie wie folgt: ‚planning', ‚sources' und ‚process'. Bezüglich der Vokabellernstrategien zeigt sich in der Forschungsliteratur,

dass im Vergleich mit den Taxonomien von anderen Autoren die Taxonomie von Schmitt (1997) Vorteile mit sich bringt und daher häufiger verwendet wird. Sie ist nämlich auf der Grundlage von Lernstrategien konzipiert und kann bei Lernenden mit unterschiedlichem Bildungshintergrund und Zielsprachen angewendet werden (Çelik & Toptaş, 2010). In der folgenden Abbildung wird Schmitts Klassifikation von Wortschatzerwerbsstrategien dargestellt.

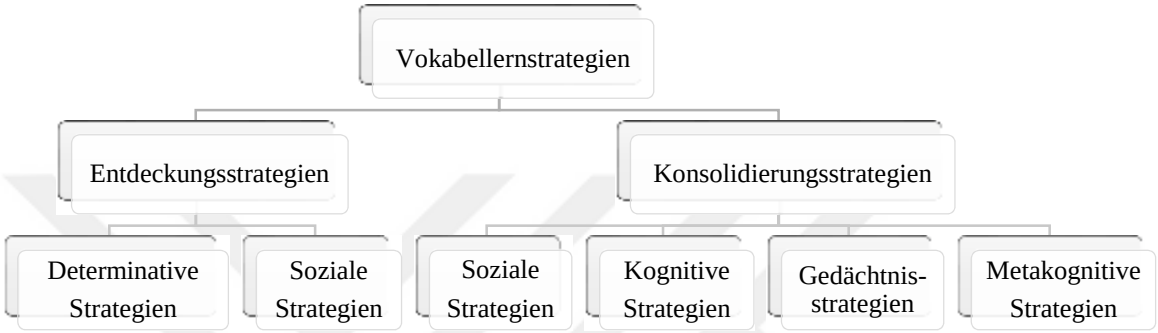


Abbildung 2. Schmitts Taxonomie der Vokabellernstrategien
Quelle: Schmitt, 1997, S. 205-210

Basierend auf der Klassifikation von Oxford (1990), gruppiert Schmitt (1997) seine eigene Taxonomie bezüglich der Vokabellernstrategien (VLS) in zwei Dimensionen: ‚Entdeckungs'- und ‚Konsolidierungsstrategien'. Erstere werden dabei in zwei Kategorien, nämlich die ‚determinativen' und ‚sozialen Strategien' und letztere in drei Gruppen, nämlich ‚Gedächtnis'-, ‚kognitive' und ‚metakognitive Strategien' unterteilt. Diesbezüglich sind die sozialen Strategien sowohl in die Entdeckungs- als auch in die Konsolidierungsstrategien einbezogen, da sie für beide Ziele verwendet werden können. Schmitts Taxonomie besteht insgesamt aus 58 Wortschatzerwerbsstrategien. Einige von ihnen wurden von Englischen ins Deutsche übersetzt und im Folgenden werden diese Vokabellernstrategien mit Erläuterungen dargestellt.

Tabelle 2.

Determinative Strategien (Strategien für die erste Entdeckung einer Wortbedeutung)

Ich benutze ein zweisprachiges Wörterbuch.
Ich benutze ein einsprachiges Wörterbuch.
Ich erstelle Wortlisten.
Ich benutze Bildkarten.

Quelle: Schmitt, 1997, S.208-210

Bei der Erklärung der determinativen Strategien bringt Schmitt zum Ausdruck, dass Wortschatzlernstrategien, wie die Erschließung aus dem Kontext oder die Verwendung von Hilfsmitteln (einsprachige oder zweisprachige Wörterbüchern), benutzt werden, sobald Fremdsprachenlernende beim Lesen oder Hören eines fremdsprachigen Textes mit einem unbekannten Wort konfrontiert werden.

Tabelle 3.

Soziale Vokabellernstrategien unter Kategorie der Entdeckungsstrategien

Ich frage den Lehrer nach einer Übersetzung in die L1.
Ich frage den Lehrer nach einer Paraphrase oder einem Synonym des neuen Wortes.
Ich bitte den Lehrer darum, einen Satz mit dem neuen Wort zu bilden
Ich frage die Klassenkameraden nach der Bedeutung des neuen Wortes.

Quelle: Schmitt, 1997, S. 210

Wie bereits erwähnt, setzen Fremdsprachlernende determinative Vokabellernstrategien zur Entdeckung der Bedeutung eines unbekannten Wortes ein. Zum gleichen Zweck verwenden Lernende außerdem soziale Strategien, bei denen sie jemanden nach dem Wort fragen, der dessen Bedeutung kennt. Hier ist dies im Allgemeinen die Lehrperson, die den Lernenden bei der Vermittlung der Bedeutung des Wortes auf verschiedene Weisen Hilfen gibt, wie die Übersetzung, Umschreibung, ein Synonym oder die Verwendung des unbekannten Wortes im Kontext. Darüber hinaus fragen Lernende die Bedeutung bei ihren Klassenkameraden nach oder versuchen sie zu lernen, indem sie sie in Gruppenarbeit diskutieren. Zusammengefasst kommt es bei sozialen Vokabellernstrategien darauf an, zur Entdeckung der Bedeutung des unbekannten Wortes mit jemandem in Kontakt zu stehen.

Tabelle 4.

Soziale Strategien unter Kategorie der Konsolidierungsstrategien

Ich lerne in der Gruppe und übe das Wort in einer Gruppenarbeit.
Mein Lehrer kontrolliert die Genauigkeit meiner Bildkarten und Wortlisten.
Ich kommuniziere mit Muttersprachlern

Quelle: Schmitt, 1997, S. 210

Während die oben dargestellten Items (Tabelle 3) bezüglich der in den Entdeckungsstrategien einbezogenen sozialen Strategien zur Entdeckung der Bedeutung eines neuen Wortes benutzt werden, werden die in diesem Teil dargelegten Items (Tabelle 4) einschlägiger sozialer Strategien zur Festigung und Vertiefung des konfrontierten Wortes verwendet. Unter den oben genannten Items ist der Einsatz der dritten Strategie ‚Interaktion mit Muttersprachlern' von großer Bedeutung, da sie Lernenden die Möglichkeit bietet, durch Interaktion mit Fremdsprachlern, die neu gelernten Wörter sowohl mündlich als auch schriftlich in einer authentischen Situation zu gebrauchen. Dies ermöglicht es ihnen, diese zu festigen und im Gedächtnis zu behalten. Interaktion, die eine bedeutsame Funktion beim Fremdspracherwerb hat, kann nicht nur auf Muttersprachler begrenzt werden, denn fremdsprachenunterrichtliche Kommunikationsprozesse greifen auf Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sowie Lernenden untereinander, meist in Form einer Gruppenarbeit, zurück. Wie bei den sozialen Strategien sind Fremdsprachlernende in der Lage, durch Interaktion, sowohl mit Lehrenden als auch mit Klassenkameraden, gelernte Wörter zu üben und die richtige Verwendung gegenseitig zu kontrollieren.

Tabelle 5.

Gedächtnisvokabellernstrategien

Ich lerne ein Wort mit einer bildlichen Darstellung der Bedeutung.
Ich stelle mir die Bedeutung des Wortes im Gedächtnis vor.
Ich verbinde das Wort mit einer persönlichen Erinnerung.
Ich verbinde das Wort mit zusammenhängenden Wörtern.
Ich verbinde das Wort mit Synonymen und Antonymen.
Ich erstelle semantische Wörternetze.
Ich erinnere mich an die Affixe und Wortstämme.
Ich erinnere mich an den Satzbau.
Ich paraphrasiere die Bedeutung des Wortes.
Ich erinnere mich an die Affixe und Wortstämme.

Quelle: Schmitt, 1997, S. 211

Die Gedächtnisstrategien bilden den größten Teil der aus 58 Items bestehenden Vokabellernstrategien von Schmitt. Gedächtnisstrategien wie die Schlüsselwortmethode, die Bildung eines Satzes mit dem zu lernenden Wort usw. werden angewendet, um Wörter im Gedächtnis abzuspeichern, länger zu behalten und einfach abzurufen. Bei Betrachtung dieser Gedächtnisstrategien fällt auf, dass das Vokabellernen auf unterschiedliche Weisen funktioniert.

Visuelle Hilfsmittel wie Bilder werden beispielweise zum Wortschatzlernen verwendet, wobei anstelle der Bedeutungserklärung eine Assoziation zwischen dem zu erlernenden Wort und dem diesbezüglichen Bild besteht. In diesem Zusammenhang fungiert das Bild als eine Verbindung zwischen dem Wort und der entsprechenden Übersetzung. Dadurch werden Fremdsprachlernende in die Lage versetzt, zu erlernende Wörter schnell im Gedächtnis zu speichern, da Bilder aussagekräftiger als Wörter sind: “Zahlreiche Untersuchungen haben nachgewiesen, dass die Behaltensquote für Wörter, die zusammen mit einer Abbildung des von ihnen bezeichneten Gegenstandes dargeboten werden, höher ist, als für Wörter, die ohne begleitende Abbildung gezeigt werden” (Morfeld, 1998, S. 52). Darüber hinaus können durch diese Strategie neue Wörter erlernt werden, indem sie mit eigenen Erlebnissen verknüpft werden. Bei jeder Erinnerung an das Ereignis erscheint das zugehörige Wort.

Demnach können mithilfe von Assoziationen, wie Wörter in Verbindung mit Bildern, neue Begriffe auf effektive Weise gelernt werden. Gleicherweise ist es möglich, den Wortschatz zu erweitern, indem zu erlernende Wörter mit bereits gelernten Begriffen verknüpft werden. Das heißt, dass diese Wörter nicht isoliert, sondern in Verbindung, also in Syntagmen, gelernt und geübt werden sollten. Es ist empfehlenswert, Begriffe auf diese Weise zu lernen, um die schnelle Abrufbarkeit des Wortes aus dem Gedächtnis zu ermöglichen, den Zusammenhang zwischen neu erworbenen Wörtern und gespeicherten Vokabeln herzustellen sowie zu verstärken und somit schnelle Bahnen zwischen den Knotenpunkten im mentalen Lexikon zu entwickeln. In diesem Zusammenhang bringt Bohn (2013) zum Ausdruck, dass "die Wörter in unserem Kopf […] die Knoten [sind[, die durch viele Faden miteinander verknüpft sind. Es gibt nicht nur ein Netz, sondern verschiedene Teilnetze, die ebenfalls miteinander verbunden sind" (S.82). Aus diesem Grund sollten beim Vokabellernen möglichst viele Verbindungen zwischen Wörtern geschaffen werden, wie Koordination, Kollokationen (Verantwortung übernehmen), Antonyme (Feind–Freund), Synonyme (beginnen–anfangen), Ober- und Unterbegriffe (öffentliche Verkehrsmittel: Bus, Zug, U-Bahn usw.). Neben den dargestellten Verbindungen gibt es auch Wörter, die graduale Abstufungen benennen: ‚winzig, klein, mittelgroß, groß, riesig' oder ‚nie, selten, manchmal, oft, meistens, immer'.

Tabelle 6.

Kognitive Vokabellernstrategien

Ich wiederhole mündlich.
Ich wiederhole schriftlich.
Ich mache mir Notizen in der Klasse.
Ich benutze den Vokabelteil im Lehrbuch.
Ich höre mir die Wortliste auf der CD an.
Ich führe ein Vokabelheft.

Quelle: Schmitt, 1997, S. 215

Obwohl die kognitiven Strategien in der Taxonomie von Schmitt bezüglich der Vokabellernmethoden den Gedächtnisstrategien ähneln, unterscheiden sie sich in zwei Aspekten: Zum einen richten sich die Gedächtnisstrategien überwiegend auf die

Wiederholung von Wörtern sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form, zum anderen geht es bei den kognitiven Strategien darum, dass zum Vokabellernen Hilfsmittel wie Vokabelhefte, -karteikästen usw. eingesetzt werden. Nach Schmitt wird die wiederholte Durcharbeitung von Wortlisten in schriftlicher und mündlicher Form als eine verbreitete Strategie zum Wortschatzlernen in den meisten Teilen der Welt angewendet, indem Lernende gelernte und zu lernende Wörter zum festen Verankern im Langzeitgedächtnis mehrfach aufschreiben und vorlesen. Aus diesem Grund wird diese Strategie als effektiver Weg zur Wortschatzerweiterung von Fremdsprachlernenden angesehen.

Tabelle 7.

Metakognitive Vokabellernstrategien

Ich teste mich mit Worttests.
56- Ich schreibe die Wörter mit einer Zeile Abstand.
57- Ich überspringe neue Wörter oder lasse sie beim Lernen aus.
58- Ich lerne das Wort mit der Zeit weiter.

Quelle: Schmitt, 1997, S. 216

Die Förderung der metakognitiven Strategien beim Fremdsprachen- und Vokabellernen ist maßgeblich, da sie einen signifikanten Beitrag zur Entwicklung der Lernerautonomie leisten. Diese Strategien werden von Lernenden angewandt, um vor allem ihren Lernprozess zu planen, durchzuführen, zu steuern und zu evaluieren.

2.4. Bedeutung der Wortbildung bei der Wortschatzerweiterung des Deutschen

Auf der Welt existieren ungefähr 5.000 Sprachen. Mehr als die Hälfte von ihnen wird von weniger als 10.000 Sprechern gesprochen. Es wird vermutet, dass der Großteil der kleinen Sprachen das gegenwärtige Jahrhundert nicht überleben wird (Knipf-Komlósi, Rada & Bernáth, 2006). Der Wortschatzumfang einzelner Sprachen ist unterschiedlich und genaue Größe des Vokabulars kann nicht genau festgestellt, sondern nur geschätzt werden. Als dynamisches und lebhaftes Phänomen entwickelt sich Sprache stetig und ist im Verlauf der Geschichte, aufgrund verschiedener Ereignisse und Entwicklungen in den Bereichen Kultur, Gesellschaft, Politik, Wissenschaft usw., wesentlichen Veränderungen unterworfen. Infolge dieser Wandel

werden Wörter einerseits ungebräuchlich, andererseits entstehen ständig neue Begriffe. Die Wortschatzerweiterung der Sprachen geschieht laut Erben (2006) sowohl aus objektiven als auch subjektiven Gründen. Objektiv ist, wenn eine neue Entwicklung oder Entdeckung in bestimmten Bereichen, wie der Technik, auftaucht. Als Beispiel dienen die Bezeichnungen *Smartphone* oder *Suchmaschine.* Daneben entstehen neue Wörter auch aus subjektiven Gründen, z. B. *Raumpflegerin* (statt *Putzfrau*), weil das Wort *Putzfrau* negative Assoziationen mit sich bringt. Wie aus den angeführten Beispielen ersichtlich ist, fungiert die Wortbildung auch in der deutschen Gegenwartssprache zur Entstehung neuer Wörter und leistet einen erheblichen Beitrag zur Wortschatzerweiterung des Deutschen.

Insbesondere zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert hat sich der Wortschatzumfang der deutschen Sprache so erweitert, dass diese heute als eine der großen Sprachen der Welt bewertet wird. Obwohl sie die Größe des Vokabulars nicht genau feststellen lässt, besitzt das Gegenwartsdeutsch laut unterschiedlicher Vermutungen ca. 400.000 Wörter, ohne dass Fachwörter oder morphologische Wortformen einbezogen werden. Im Wortschatzbestand variiert der Anteil der einzelnen Wortarten. Forschungen (Erben, 1980; Wellmann, 1995, zitiert in Lohde, 2006) weisen darauf hin, dass der Anteil von Nomen am deutschen Wortschatz zwischen 50 % und 60 % liegt. Der Anteil von anderen Wortarten am Wortschatzbestand des Deutschen wie Verben, Adjektiven, Adverbien usw. variiert.

Im Deutschen, das im weiteren Sinne als ‚Wortbildungssprache' und im engeren Sinne als ‚kompositionsfreudige' sowie ‚Nominalisierungssprache' bezeichnet wird, gibt es verschiedene Möglichkeiten, Wörter durch Hauptwortbildungsverfahren wie Zusammensetzung, Ableitung, Präfigierung, Suffigierung, Nullableitung usw. zu kreieren. Der unterschiedliche Beitrag jeder Wortklasse zur Bildung neuer Wörter lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die Zahl der Adjektivsimplizia am gesamten Wortschatzbestand der deutschen Gegenwartssprache beträgt einige hundert (Wellmann, 1998). Hinsichtlich der begrenzten Menge der Grundadjektive leisten die Wortbildungsmöglichkeiten einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung des adjektivischen Wortschatzes des Deutschen, wobei adjektivische Zusammensetzungen, Präfigierung und Suffigierung eine bedeutende Rolle spielen. In verschiedenen Aspekten unterscheiden sich die Adverbien von den Wortarten der Nomen, Verben und Adjektive. Sie leisten wegen ihrer Unflektierbarkeit und der relativen Geschlossenheit im Hinblick auf die Produktivität keinen Beitrag zur Wortbildung des Deutschen, da sie

über begrenztere Wortbildungsmöglichkeiten verfügen. Die verbale Wortbildung betreffend, spielen die präfigierten Verben im Deutschen eine bedeutsame Rolle als Fundament des grundlegenden Wortbildungsverfahrens der Modifizierung von Basisverben im Hinblick auf Semantik oder Syntax. Im gesamten deutschen Wortschatz stechen Substantive im Vergleich zu Verben, Adjektiven und Adverbien im Wortbildungssystem heraus, da es zahlreiche substantivische Wortbildungsprodukte durch Zusammensetzungen und explizite Ableitungen gibt, die zu den maßgeblichen Wortbildungsverfahren der deutschen Gegenwartssprache gehören. Weiterhin existieren verschiedene substantivische Wortbildungsarten im Deutschen, wie Konversion und implizite sowie kombinatorische Derivation. Es ist unumstritten, dass Substantive sowohl im allgemeinen Wortschatzbestand als auch im Wortbildungssystem der deutschen Gegenwartssprache einen zentralen Platz innehaben.

2.5. Wortbildungsvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Wortbildung als bedeutendes Mittel zur Wortschatzerweiterung der Sprache hat eine besondere Stellung sowohl beim Mutter- bzw. Erstspracherwerbsprozess als auch beim Fremdsprachenlernen. Im Vergleich zu anderen europäischen Sprachen spielt Wortbildung vor allem bei dem Lehr- und Lernprozess des Deutschen als Wortbildungs- und kompositionsfreudige Sprache eine signifikante Rolle. Obwohl Wortbildungskenntnisse einen erheblichen Beitrag zum Vokabularausbau der Fremdsprachelernenden leisten, werden sie von Fremdsprachendidaktikern nicht ausreihend berücksichtigt. Bei näherer Betrachtung der Forschungsliteratur bezüglich Wortbildung zeigt sich, dass diese überwiegend aus der linguistischen Sichtweise dargelegt wird. In diesem Zusammenhang werden die Wortbildungsarten (Zusammensetzung, Derivation, Konversion usw.) unter morphologischen, semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten in detaillierter Weise dargestellt. Dagegen mangelt es an fremdsprachendidaktischen Wortbildungserforschungen, die auf empirischen Durchführungen basieren. Wenn dies der Fall ist, hat Hansen (1969) vor einigen Jahrzehnten auf die Bedeutung der Wortbildungsvermittlung folgendermaßen hingewiesen:

> Die Aufgabe des Fremdsprachunterrichts besteht u. a. auch darin, den Schüler durch systematische Übung mit den Grundprinzipien der Wortbildungsanalyse vertraut zu machen. Anhand von Ableitungsbeispielen

> aus dem Englischen wird dargestellt, welchen Nutzen die Wortbildungsanalyse für den Fremdsprachunterricht bietet: Wortbildungsanalysen ermöglichen dem Schüler nicht nur die Erschließung unbekannter auf der Grundlage bekannter Lexik, sondern erleichtern ihm auch die Aneignung und Memorierung neuer Wörter. Die Wortbildungsanalyse trägt somit in erheblichem Masse zur Systematisierung und Rationalisierung der Wortschatzarbeit bei (zitiert in https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044956.pdf, S.59).

Zieht man die genannten Vorteile der Wortbildungsvermittlung zum effektiven Vokabellernen in Betracht, sollte die Wortbildung stärker in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden. Sie sollte vor allem für Lernende auf niedrigem Sprachniveau explizit vermittelt werden, denn "die gängigen Wortbildungsverfahren einer Sprache beherrscht der kompetente Sprecher intuitiv" (Koll-Stobbe, 1997, S. 54). Ausgehend von der Feststellung, dass "Wortbildungen eine wissenskonstituierende und wissensindizierende Relevanz besitzen, dann kommt der Wortbildungslehre eine wichtige Aufgabe, auch in der Lehre in den fremdsprachigen Philologien, zu" (Czachur, 2017, S.63). Im Vergleich mit den muttersprachlichen Germanistikstudierenden wäre die Wortbildungsvermittlung im DaF-Kontext von großer Bedeutung. Die Deutschlehramtsstudierenden, die Deutsch als Fremdsprache lernen, sind mehr auf die Wortbildung angewiesen, um ihren Wortschatz zu erweitern und ihre Leseverstehen- und Schreibfertigkeiten zu entwickeln. An dieser Stelle bringen wir in Anlehnung an das Rundtischgespräch die Meinungen der Lehrkräfte im Fach Deutsch als Fremdsprache über Wortbildung wie folgt zum Ausdruck:

> Rezeptions- und Produktionsschwierigkeiten sollten zum Anlass genommen werden, um Unterstützungsmaterialien zu Lese-, Exzerpt- und Reformulierungsstrategien und zur Verfertigung von Begleitheften für Referate oder Hausarbeiten zu entwickeln, die funktional die Wortbildung ausnutzen. Dazu komme eine Akzentuierung der methodisch-didaktischen Aspekte der Umsetzung des linguistischen Wissens, die gerade im Bereich der Wortbildung die rezeptive Seite besonders zu betonen habe, so dass auch Texterschließungsstrategien vermittelt würden, die helfen, neue und unbekannte Bildungen zu verstehen" (Eichinger, 2008, S. 353-354).

Ausgehend von den oben dargelegten Aussagen, ist es ersichtlich, dass Wortbildung ein unentbehrlicher Bestandteil für das Studium der Deutschlehrerausbildung sein sollte. Zukünftige Deutschlehrende sollten die

morphologischen, semantischen, syntaktischen und pragmatischen bzw. funktionalen Merkmale der unterschiedlichen Wortbildungsarten der deutschen Gegenwartssprache, wie Komposita, Derivation, Konversion usw., beherrschen, damit sie in der Lage sind, mithilfe der Wortbildungskenntnisse beim Lesen eines deutschsprachigen Textes die unbekannten Wortbildungsprodukte aus dem Kontext zu erschließen. Darüber hinaus können sie dadurch diese Bildungen sowohl schriftlich als auch mündlich einsetzen. In diesem Zusammenhang fungiert die Wortbildung nicht nur als ein Mittel zur Wortschatzerweiterung, sondern auch zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten. Wegen ihrer Eigenschaft und Funktion sollte man sich mit der Wortbildung des Deutschen als Wortbildungssprache, bzw. kompositionsfreudige Sprache und Nominalisierungssprache besonders im ausländischen Germanistikstudium befassen.

2.6. Wortbildungsvermittlung in DaF-Lehrwerken

Bezüglich der Bedeutung der Wortbildung beim Vokabelausbau der Deutschlernenden erklärt Storch (2001), dass das Wortbildungspotential der DaF-Lehrwerke sehr groß ist und dies ab der ersten Unterrichtstunde vermittelt werden sollte. In diesem Zusammenhang üben Lehrwerke eine wichtige Funktion auf, da "Lehrwerke […] das zentrale Medium in der Praxis des Fremdsprachunterrichts, eine wichtige Schnittstelle zwischen Lehrer, Lerner und der fremden Sprache [sind]" (Zwick, 2001, S. 90). Als vernachlässigter Gegenstand in Bezug auf die Didaktik und Vermittlung der Wortbildungsmöglichkeiten sowie -übungen wird das Phänomen nicht auf ausführliche Weise in den Lehrwerken behandelt. Von den Wortbildungstypen kommen zudem hauptsächlich Komposita in Lehrmaterialien vor (Targońska, 2013). Dieses Defizit bringt Storch (2001) wie folgt zum Ausdruck: "Obwohl dieser Bereich der Sprache eine wichtige Möglichkeit darstellt, den Wortschatz und damit das Ausdrucksvermögen der Lernenden auf eine sehr ökonomische Art zu erweitern, werden die damit verbundenen Möglichkeiten in den meisten DaF-Lehrwerken nicht ausgeschöpft" (S.91). Obwohl bereits viele durch Hauptwortbildungsarten entstandene Wortbildungsprodukte in Lesetexten, Dialogen, Hörtexten usw. vorkommen, werden unterschiedliche und zahlreiche Wortbildungsübungen in DaF-Lehrwerken nicht vermittelt. Ausgehend von dem Sprichwort ‚Übung macht den Meister' spielen Übungen eine wichtige Rolle für das effektive Lernen im Fremdsprachunterricht. Wie in den Ergebnissen der Lernpsychologie und der Gedächtnisforschung beschrieben, könnten Lernende die erworbenen Kenntnisse sehr schnell vergessen, wenn sie sie nicht

immer wieder ausüben und wiederholen. Der sprachliche Input gelangt zuerst nur ins Kurzzeitgedächtnis. Für den Fall, dass man sich das Gelernte nicht im Kurzzeitgedächtnis einprägt und dekodiert, und es dadurch nicht in das Langzeitgedächtnis transportiert, geht das Erworbene verloren. Diesbezüglich verfügen Übungen über die bedeutende Funktion, die Vertiefung, Verstärkung und Sicherung des Erworbenen im Gedächtnis zu verankern. Im Rahmen dieser Funktion werden wir in Anlehnung an Storch die Arten der Wortbildungsübungen vorstellen, die im Fremdsprachunterricht ‚Deutsch als Fremdsprache' durchgeführt werden können. Bezüglich der Wortbildungsübungen unterscheidet Storch (2001) zwischen explikativen Übungen und nicht-explikativen Übungen (isolierte Wortbildungsübungen). Bei den explikativen Wortbildungsübungen geht es um die Umschreibung der Wortbildungsprodukte, sodass sich die Bedeutungen der Wörter aus dem Kontext erschließen lassen. Bei den nicht-explikativen Übungsmöglichkeiten geht es um die Bildung der Einzelwörter durch die Wortzusammensetzung, Präfigierung, oder Suffigierung. Im Vergleich zu den erstgenannten Wortbildungsübungstypen kommen die letztgenannten Übungsarten überwiegend in DaF-Lehrwerken vor. Es können folgende Beispiele bezüglich der explikativen und nicht-explikativen Wortbildungsübungstypen gegeben werden, die wir auch im Kapitel Methodische Vorgehensweise zur Darstellung der Wortbildungsleistungstests erwähnt haben.

- Bilden Sie Komposita!
  Reisetasche Wohzimmer Zugfahrt Sprachwissenschaft

- Bilden Sie Zusammensetzungen aus Genitivattributen
  Der Schutz der Umwelt → der Umweltschutz

- Wie heißen die Substantive?
  lösen: Lösung schön: Schönheit fühlen: Gefühl

- Wie heißen die Adjektive?
  Tag: täglich Schrift: schriftlich Durst: durstig

- Schreiben Sie bitte das Gegenteil?
  nötig: unnötig einsteigen: aussteigen Ausgang: Eingang

Ø Setzen Sie ein! „lesen“ (ab-, vor-, über, durch-, mit-, nach-)

1. Die Mutter hat ihrem Kind Märchen vorgelesen.
2. Sie sollen die Gebrauchsanweisung durchlesen.

Ø Nominalstil und Verbalstil

Verbalstil: Ich bemerkte nicht, dass der Bus ***abgefahren*** war.

Nominalstil: Ich bemerkte die Abfahrt des Busses nicht.

Ø Bildung der Nominalphrase

Der alte Mann ist ***einsam***. → Die Einsamkeit des alten Mannes

Ø Bildung des Passivs

Eine neue Schule wurde gebaut. → Der Bau einer neuen Schule.

Ø Bildung der Zusammensetzungen aus der Adjektivdeklination

Eine Kurzhaarige: eine, die die kurze Haare hat.

Ø Modalverb können

Man kann die Krankheit heilen. → Die Krankheit ist heilbar.

Ø Bildung der Zusammensetzung aus Relativsätzen

Holzhaus → ein Haus, das aus Holz gebaut wird.

Ø Bildung der Komposita aus dem Vergleichsausdruck

zuckersüße Erdbeeren: süße Erdbeeren wie Zucker

Ø Zustandspassiv

Der Brief ist von Hand geschrieben. → Der handgeschriebene Brief.

Ø Verbdependenz

Er hat ***auf*** meinen Brief nicht geantwortet. → Er hat meinen Brief beantwortet.

Ø Präposition

Wanduhr → Uhr an der Wand

Geburtstaggeschenk → Geschenk für Geburtstag

Ø Textzusammenhang

Er hat sie zu seiner Geburtstagparty ***eingeladen***. Aber sie hat seine *Einladung* abgelehnt.

Ø Umschreibung

Habt (mit ihr) noch ein wenig **Geduld**! → *Seid* (mit ihr) noch ein wenig *geduldig*!

Ø Funktionsverbgefüge

Er kann seine Gedanken nicht klar **ausdrücken**. → Er kann seine Gedanken nicht klar zum *Ausdruck* bringen.

KAPITEL III

LITERATURRECHERCHE II

3.1. Wortbildung im Deutschen

Im zweiten Kapitel ‚Literaturrecherche' wurde die Wortbildung als Bestandteil der Wortschatzvermittlung beim Fremdsprachen- bzw. Deutschlehr- und -lernprozess aus didaktischer Sicht behandelt. In diesem Teil wird sie unter einem linguistischen Gesichtspunkt betrachtet. In diesem Zusammenhang werden Themen wie sprachgeschichtliche Entwicklung und Wortbildungsarten des Deutschen erwähnt.

3.2. Historische Betrachtung der deutschen Wortbildung

Bei Betrachtung der sprachhistorischen Entwicklung der deutschen Wortbildung ist zu bemerken, dass letztere über eine lange Geschichte verfügt. Im 17. und 18. Jahrhundert behandelten die Grammatiker Schonelnus (1663) sowie Adelung (1782) in ihren Büchern das Vokabular des Deutschen. Schottel beschäftigte sich mit Derivation und Zusammensetzung, was als erster Versuch gesehen wird, das Vokabular der deutschen Sprache unter den Gesichtspunkten ‚Grundbausteine' und ‚Bildungsregeln' darzustellen. Außerdem befasste sich Adelung mit Lexikographie und Problemen bezüglich der Bildung von Wörtern (Erben, 2006).

Im 19. und 20. Jahrhundert wurde die Wortbildung zu einem Forschungsgegenstand bedeutender Sprachwissenschaftler im Bereich der Grammatik: J. Grimm schenkte ihr in seinem Werk ‚deutsche Grammatik' im zweiten und dritten Band besondere Aufmerksamkeit. Darüber hinaus stellte ein anderer Grammatiker, W. Willmans, im zweiten Band seines vierbändigen Volumens Wortbildungs- und Wortarten dar. Aus einer anderen Perspektive auf die Wortbildungslehre brachte H. Paul zum Ausdruck, dass sie nicht nur aus morphologischen, sondern auch aus syntaktischen und semantischen Gesichtspunkten behandelt werden sollte. Mit anderen Worten wies er darauf hin, dass die Beschreibung der Wortbildung nur von der Formseite bzw. Struktur unzureichend ist. Er vertrat die Meinung, dass syntaktische Veränderungen und semantische Merkmale der wortbildenden Einheiten ebenso behandelt werden sollten (Erben, 2006).

Was den synchronischen-diachronischen Aspekt der Wortbildung betrifft, ist in der einschlägigen Literatur zu beobachten, dass lange Zeit die diachronisch orientierte

Perspektive dominant war. “Die diachronische Wortbildungslehre beschreibt die Entstehung, Entwicklung und Geschichte der Bildungstypen” (Seebold, 2002, S. 21). Der Fokus der diachronisch ausgerichteten Wortbildungsforschung liegt auf Form und Funktion. Sie befasst sich damit, herauszufinden, welche Veränderungen in Bezug auf beide Aspekte die einzelnen Wortbildungsmuster im Verlauf der Geschichte erfahren haben. Als Beispiel kann die Nomina Agentis auf ‚–er‘ genannt werden, die früher desubstantivisch verwendet wurde, aber im Gegenwartsdeutschen deverbal benutzt wird (Seebold, 2002). Bei der Literaturrecherche fällt auf, dass die bekanntesten Arbeiten auf dem Gebiet der historischen Wortbildung chronologisch sind z.B. ‚Deutsche Grammatik‘ von Jacob (1819–37), Willmanns (1899), Paul (1920), Kluge (1925) und Henzen (1965). Die Tradition, Wortbildung im Hinblick auf die diachronisch basierte Ausrichtung zu behandeln, dauerte bis in die 80er Jahre an. 1980 definierte Peter von Polenz in seinem Buch ‚Lexikon der Germanistischen Linguistik‘ die historische Wortbildungslehre als “die primär diachronische und atomistische (d. h. am isolierten Einzelplerem semasiologisch orientierte) Methodik, die sich an dem Bemühen um die ursprüngliche und eigentliche Bedeutung einzelner Affixe zeigt, deren Nachwirken und Veränderungen beschrieben werden” (zitiert in Müller 2002, S. 1). Letztendlich stellte sich bei den Entwicklungen im Bereich der Sprachwissenschaft sowie der Wortbildungslehre im 20. Jahrhundert heraus, dass letztere nicht ausschließlich in Bezug auf diachronische Kriterien, sondern auch unter synchronisch orientierten Betrachtungsweisen zu behandeln ist.

Im Gegensatz zur diachronischen besteht die Aufgabe der synchronischen Wortbildungslehre darin, darzustellen, wie neue Wörter deriviert und wie sie von Sprachbenutzern rezipiert werden. In diesem Zusammenhang sind die Ziele der synchronischen Wortbildungslehre, “allgemein die Wortbildungstypen zu beschreiben, und dabei auf ihre Zugriffmöglichkeiten durch die Sprecher (Systembildung, Funktionsnischen, Beispiele für Wortprägungen) einzugehen” (Seebold, 2002, S. 20). Im Verlauf der Zeit trat ein methodologisches Problem auf: Die Wortbildungsforschung geschah entweder nur im Hinblick auf die Diachronie oder ausschließlich in Bezug auf die Synchronie. Das Problem wurde überwunden, indem beide Methoden miteinander kombiniert wurden (Ülkü, 1980). Wie bereits erwähnt ist es nötig, in der Wortbildungsforschung beide Perspektiven zu beachten, um die deutsche Wortbildung im Wandel angemessen darzustellen. In der Tabelle 8 werden die charakteristischen

Merkmale der diachronischen sowie der synchron-historisch orientierten Betrachtungsweise miteinander verglichen:

Tabelle 8.

Betrachtung der Wortbildung unter diachronischen und synchronen Gesichtspunkten

Diachrone Wortbildungsbetrachtung	**Historisch-synchrone Wortbildungsbetrachtung**
Atomizität der Wortbildungsmittel	Zusammenwirken der Wortbildungsmittel im System
Primat des Wandels	Primat des Wortbildungssystems in einem bestimmten Zeitraum
Wortbildungsbelege anhand von „Zufallsfunden	Komplette Analyse umfangreicher Textkorpora
Schatzung der Beleghäufigkeit	Angabe prozentualer Verteilung
überwiegend morphologisch orientiert: Wortart der Komponenten, Genus, Fugenelemente usw.	Semantisch-funktional orientiert: Zuordnung der Wortbildungen zu bestimmten Funktionsklassen
Etymologie	historisch-synchrone Motivation
produktionsorientiert	Rezeptionsorientiert

Quelle: Habermann, 2002, S. 42

Es kann geschlussfolgert werden, dass bei der Betrachtung des historischen Verlaufs zur Gesamtdarstellung des deutschen Wortbildungssystems neue Forschungsparadigmen entwickelt werden müssen, die sowohl auf synchronischen als auch auf diachronischen Wortbildungsbetrachtungsweisen basieren. In diesem Zusammenhang muss untersucht werden, welchen Wandel die Wortbildung des Deutschen durchlaufen hat. In der relevanten Literatur zeigt sich jedoch ein Defizit in diesem Bereich (Munske, 2002). Denn “nicht nur mangelt es somit an entsprechenden Grundlagen, um Wortbildungswandel zu erforschen, sondern, mehr noch, der Gegenstand selbst ist bislang als solcher kaum wahrgenommen, geschweige denn abgegrenzt worden” (Scherer, 2005, S.2). Aus diesem Grund sollte man den Gegenstand Wortbildungswandel nicht nur aus dem rein theoretischen Gesichtspunkt sondern auch

aus der empirischen Sichtweise behandeln, um die obengenannten Defizite im Gebiet von dem Wortbildungswandel auszugleichen.

3.3. Wortbildung

Wie jede Sprache über ein eigenes System zur Wortschatzvermehrung verfügt, gibt es in der deutschen Gegenwartssprache unterschiedliche Möglichkeiten zum Vokabelausbau, die lauten:

- Wortbildung
- Entlehnung
- Bedeutungsveränderung
- Urschöpfung (Donalies, 2005, S. 15)

Ähnlich wie Donalies gibt Elsen (2011) an, dass in der Gegenwartssprache des Deutschen drei Hauptwege zur Wortschatzerweiterung existieren:

1. Wortschöpfung/Kunstwortbildung
2. Fremdwortübernahme
3. Wortbildung.

Im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit wird nur die Wortbildung betrachtet, weil diese Dissertation auf den Forschungsgegenstand des Wortbildungsauskunftssystems beschränkt ist. Beim Vergleich der Wortbildung mit den übrigen Möglichkeiten der Vokabularerweiterung in der Fachliteratur zeigt sich, dass sie die am häufigsten gebrauchte Variante ist. Ihre verbreitete Verwendung begründet sich darin, dass neue Wortbildungen anhand bekannter sprachlicher Elemente entstehen und sich Sprecher die neuen Wörter dadurch problemlos aneignen können (Duden, 2016). Die Wortbildung hat einen so großen Anteil an der deutschen Sprache, dass letztere als ‚Wortbildungssprache' bezeichnet wird. "Bei der Wortbildung geht es um die Menge der Wörter, die eine Sprache hat oder haben kann, und damit anscheinend um die Größe der des Wortschatzes als Indikator für Reichtum oder Armut der Sprache" (Eisenberg, 2018, S. 247).

In der einschlägigen Forschungsliteratur wird im Wesentlichen die Ansicht geteilt, "dass die Wortbildung ein eigenes Subsystem der Sprache mit spezifischem

Regelwerk darstellt und dass deshalb die Theorie der Wortbildung den Rang einer selbständigen Disziplin der Sprachwissenschaft einnehmen sollte" (Schippan, 2002, S. 108). Als zentrales Mittel zur Wortschatzbereicherung des Deutschen wird die Wortbildung im allgemeinen Sinne als die Bildung neuer Wörter (Lexeme) durch die existierenden bedeutungstragenden Elemente (Morpheme) bezeichnet. In engerem Sinne ist Wortbildung ein komplexes Phänomen, weil sie eine enge Beziehung mit Teilgebieten der allgemeinen Sprachwissenschaft wie Morphologie, Syntax und Semantik aufweist. Dahingehend hat sie einen ‚Schnittstellenstatus' (Barz, 2000, S. 300). Wegen dieser Besonderheit beschäftigen sich Sprachwissenschaftler mit ihr unter verschieden Gesichtspunkten, woraus unterschiedliche Definitionen der Wortbildung entstehen. Nauman definiert sie als "die regelhafte Synthese verschiedener Ausdrucksmittel, in den allermeisten Fällen Kombination aus einfachen Wörtern (Sommer/tag, Nach/sommer, Hoch/sommer) bzw. aus einfachen Wörtern und Wortbildungsmorphemen (glaub/haft, un/glaub/lich, Un/glaub/haft/igkeit)" (Naumann, 2000, S. 1). Auf der anderen Seite bezeichnet Gärtner (1996) das Wortbildungssystem folgendermaßen: "Die Wortbildung, ein Teilbereich der Morphologie, ist die Lehre von den Elementen oder Bestandteilen der Wörter und deren Bedeutung" (S. 62). Obwohl es nach der obenerwähnten Definition eine enge Beziehung zwischen der Wortbildung und den genannten Teilgebieten der Sprachwissenschaft gibt, befasst sich die Wortbildungslehre als eigene linguistische Disziplin damit, wie Wörter gebildet werden. Als autonomes sprachwissenschaftliches Teilgebiet unterscheidet sie sich von der Grammatik, der sie früher zugeordnet wurde. Gärtner beschreibt den Unterschied zwischen den Disziplinen wie folgt: "Sie grenzt sich von dem Bereich der Grammatik, z. B. der Deklination und Konjugation, insofern ab, als die Wortbildung keinen grammatischen Regelmäßigkeiten folgt und kein abgeschlossenes Gebiet ist, sondern lediglich über Bildungsmuster oder Mechanismen verfügt, die stets wieder anwendbar sind" (S. 62).

3.4. Wortbildungsarten

So wie es unterschiedliche Definitionen der Wortbildung "als Technik des Wortschatzausbaus" (Eichinger, 2000, S. 67) gibt, sind in der Literatur geteilte Meinungen über die Wortbildungsarten der deutschen Gegenwartssprache vertreten. Obwohl Sprachwissenschaftler sich darüber einig sind, dass Zusammensetzung (Komposition) und Ableitung (Derivation) die Hauptwortbildungstypen des Deutschen

sind (Lohde, 2006), gibt es keinen Konsens hinsichtlich der Konversion. Während manche der Meinung sind, dass letztere nicht als Wortbildungsverfahren gilt, vertreten einige die Auffassung, dass sie ein weiterer Wortbildungstyp der deutschen Sprache ist. Dagegen macht Donalies (2007) eine umfassende Klassifizierung der Wortbildungsarten des Deutschen wie folgt:

- kombinierende Wortbildungsarten (Komposition, explizite Derivation)
- intern verändernde Wortbildungsarten (Konversion, implizite Derivation)
- reduzierende Wortbildungsarten (Rückbildung, Kurzwortbildung)
- assoziative Wortbildungsarten (Neumotivierung, Wortspiel) (S. 37).

Römer und Matzke (2005) halten Zusammensetzungen, explizite und implizite Ableitung sowie die Kurzwortbildung für die zentralen Wortbildungstypen des Deutschen (S. 61). Dahingegen klassifiziert Elsen (2007) selbige in Anlehnung an Henzen (1957) wie folgt: Suffigierung, Präfigierung, Konversion, Kurzwortbildung, Determinativ-, Kopulativ- sowie Possessivkomposition, Zusammenrückung und Zusammenbildung (2007, S. 2). Nach der Duden Grammatik (2016) lassen sich die Wortbildungstypen als folgende Abbildung 3 darstellen:

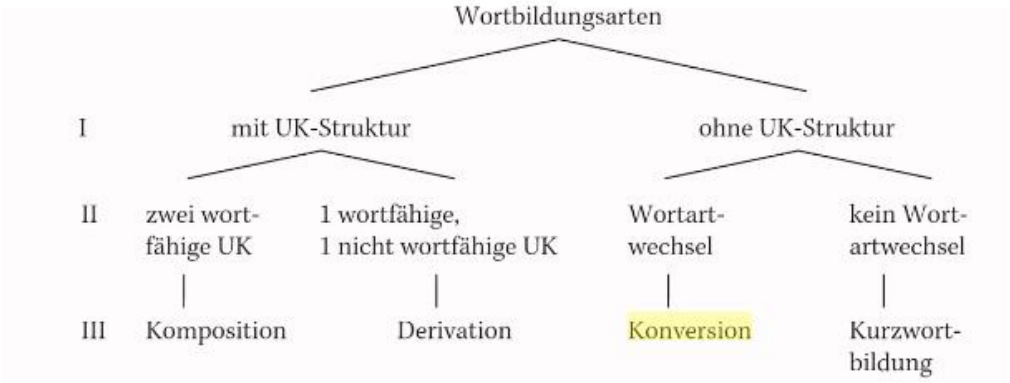


Abbildung 3. Wortbildungsarten
Quelle: Duden, 2016, S.672

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf Zusammensetzung, Ableitung und Konversion gelegt, weil sie die am meisten Wortbildungsprodukte der deutschen Gegenwartsprache ausmachen.

3.4.1. Komposition (Zusammensetzung)

Die Komposition, die auch als ‚Wortzusammensetzung' (Plath, 2014) bezeichnet wird, ist eine der in den Sprachen der Welt am häufigsten verwendeten Wortbildungsmöglichkeiten. Sie hat eine zentrale Position in den germanischen Sprachen, insbesondere im Deutschen. Aus diesem Grund wird Deutsch als "kompositionsfreudige Sprache" (Schlücker, 2012) angesehen. Das häufige Auftreten von Komposita bzw. Zusammensetzungen wird als Haupteigenschaft der deutschen Gegenwartssprache angesehen (Bresson, 1994). Die Zusammensetzungen verfügen über so einen erheblichen Anteil am Wortschatzbestand der deutschen Gegenwartssprache, dass Ortner (1997, S.25) in Anlehnung an Werner Holly ihre dominante Rolle wie folgt zur Sprache bringt: „Es ist immer noch wortbildungsboom." (Holly, 1985, S.89). Zusammensetzungen fungieren als Ökonomisierung sprachlicher Mittel bzw. Strukturen (Yang, 1990). Als hochproduktives Wortbildungsmuster des Deutschen definiert Heringer (2014) sie allgemein wie folgt: "In der Komposition werden mindestens zwei Lexeme zu einem komplexen Wort" (S. 191). Wie bereits erwähnt ist es mit dem "charakterliche[n] Kennzeichnen" (Lis, 2013, S. 72) des Deutschen möglich, mithilfe der Beteiligung zahlreicher Wortarten, vor allem Substantive, Verben und Adjektive sowie Konfixe, auf unterschiedliche Weise Komposita zu bilden:

- Nomen + Nomen: Hausgarten
- Nomen + Verb: notlanden
- Nomen + Adjektiv: herzkrank
- Adjektiv + Adjektiv: dunkelblau
- Adjektiv + Nomen: Kurzgeschichte
- Adjektiv + Verb: krankmelden
- Verb + Adjektiv: lernbereit
- Verb + Nomen: Schreibtisch
- Verb + Verb: sitzenbleiben
- Pronomen + Nomen: Selbstgespräch

Wie an den angeführten Beispielen für Komposita der deutschen Sprache zu sehen ist, geht es um zwei Elemente bei der Bildung von Zusammensetzungen, wobei Erst- und Zweitbestand unterschieden werden. Bei der Entstehung von Wortzusammensetzungen fungieren verschiedene Wortarten entweder als Erst- oder als

Zweitglied. Von den dargestellten Wortklassen ist jedoch die “Masse der Komposita des Typs ‚Substantiv + Substantiv‘ […] in der deutschen Gegenwartssprache gewaltig [ist]” (Pavlov, 2009, S. 106).

Neben diesen zweigliedrigen Bildungen kommen im Deutschen auch drei- oder vierteilige Begriffe vor. Das Kompositum ‚Deutschlehrerausbildung‘ besteht aus drei Gliedern: Deutsch + Lehrer + Ausbildung. Auf der anderen Seite ist die Zusammensetzung ‚Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen‘ ein vierteiliges Kompositionsbeispiel: Arbeit + s + Beschaffung + s + Maß + Nahmen. Der Bestandteil der Zusammensetzung ‚–s‘ wird in der Literatur als ‚Fugenelement‘ bzw. ‚-morphem‘ bezeichnet. Sein Ziel ist es, zum einen die Aussprache des Kompositums zu erleichtern und zum anderen die Grenze der zusammengefügten Glieder zu ziehen. Bei der Analyse des Gesamtbestands der Wortzusammensetzungen der deutschen Gegenwartssprache zeigt sich, dass unter diesen sprachlichen Strukturen vor allem ‚Substantiv + Substantiv‘-Zusammensetzungen auftreten (Kopf, 2017). Im Deutschen lassen sich Zusammensetzungen wie folgt klassifizieren:

- Determinativkomposita
- Possessivkomposita
- Kopulativkomposita

Von diesen Arten kommen die **Determinativkomposita** in der deutschen Gegenwartssprache am häufigsten vor. Sie bestehen aus unmittelbaren Konstituenten, von denen das Erstglied als Bestimmungs- und das Zweitelement als Grundwort am Wortbildungsprozess beteiligt sind wie Schultache, Handschrift, Fahrkarte. Die linke Einheit bzw. das Determinans der Zusammensetzung fungiert unter semantischem Gesichtspunkt als Modifikation, also Veränderung der rechten Mittel bzw. des Determinatums, während der Zweitbestandteil als Grundwort aus morphologischer Sicht Wortart, Genus und Flexionsform festlegt (Hentschel, 2010; Plath, 2014). Ein anderer Typ der Zusammensetzungen in der deutschen Gegenwartssprache ist das **Possessivkompositum**, bei dem im Allgemeinen ein Adjektiv als Erstglied fungiert. Wie bei Determinativkomposita wird auch bei possessiven Zusammensetzungen die Zweitkonstituente durch den Erstbestandteil näher gekennzeichnet. Die Hauptfunktion dieser Variante ist es, die Merkmale eines Lebewesens darzustellen, ohne sich direkt auf die Person, das Tier oder die Pflanze zu beziehen, wie beim Beispiel ‚Schlaukopf‘: Hier

ist nicht der Kopf ‚schlau', sondern es wird eine Person als ‚schlau' bezeichnet. Der dritte Zusammensetzungstyp sind **Kopulativkomposita**, die sich von den anderen Grundarten dadurch unterscheiden, dass das Erstglied nicht das Zweitelement näher bestimmt. Anders gesagt sind beide Konstituenten gleichwertig wie schwarzweiß.

3.4.2. Derivation (Ableitung)

Neben dem Hauptwortbildungsmuster der Komposita spielt die Derivation, auch als ‚Ableitung' bezeichnet, eine bedeutende Rolle bei der Wortschatzerweiterung der deutschen Gegenwartssprache. Bei der Ableitung geht es um die Anfügung von Affixen an eine Lexembasis. Diese fungieren nach ihren Positionen als Präfix- (auch Präfigierung oder Präfixbildung), Suffix- (auch Suffigierung oder Suffixbildung) oder als Zirkumfixderivation (auch Zirkumfigierung oder Zirkumfixbildung). Die dargestellten Affixe bilden die explizite Derivation. Daneben gibt es in der Forschungsliteratur auch die implizite Ableitung. In der deutschen Gegenwartssprache existieren folgende Derivationsmöglichkeiten für Hauptwortarten:

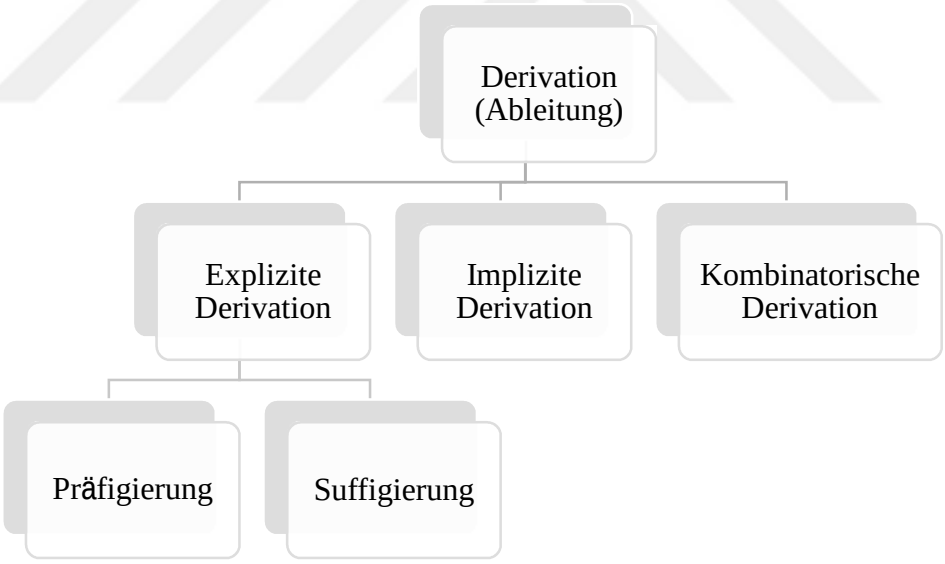


Abbildung 4. Typen der Ableitung (Derivation)

Präfixderivation, die auch als ‚Präfixbildung' oder ‚Präfigierung' bezeichnet wird, gehört mit der Suffigierung und Zirkumfigierung zur expliziten Derivation, die als zweitbedeutendstes Wortbildungsverfahren einen großen Beitrag zur Bildung neuer Wörter leistet. In der Forschungsliteratur ist umstritten, ob Präfigierung ein selbständiger Wortbildungstyp ist. Manche Sprachwissenschaftler wie Fleischer sind

der Ansicht, dass sie ein eigenes Wortbildungsverfahren darstellt, während sowjetische Germanisten die Meinung vertreten, dass sie als Subtyp der expliziten Ableitung und nicht als eigenes Wortbildungsmodell zu betrachten ist (Schippan, 2002). Im späteren Verlauf wird Präfixderivation mit den folgenden Wortarten behandelt:

- Präfigierung von Verben
- Präfigierung von Substantiven
- Präfigierung von Adjektiven
- Präfigierung von Adverbien

Eine Unterart der expliziten Ableitung ist die **Suffixderivation**, die sich auch als ‚Suffigierung' oder ‚Suffixbildung' bezeichnen lässt. Im Vergleich zu der Präfixderivation kommen die durch dieses Wortbildungsverfahren abgeleiteten Produkte häufiger in der deutschen Gegenwartssprache vor. Die Hauptfunktion der Suffixableitung ist das Anfügen von Wortbildungsaffixen bzw. -suffixen für die Bildung neuer Wörter. In diesem Zusammenhang entstehen Wortartwechsel wie: lösen → lösbar → Lösung. In den kommenden Abschnitten wird die Suffixderivation der folgenden Wortklassen dargestellt:

- Suffigierung von Substantiven
- Suffigierung von Adjektiven
- Suffigierung von Adverbien
- Suffigierung von Verben

Neben der Präfigierung und Suffigierung ist die dritte Art der expliziten Derivation die Zirkumfigierung, die in der Wortbildungsforschungsliteratur auch als ‚kombinatorische' oder ‚Präfix-Suffix-Derivation' bezeichnet wird. Bei durch dieses Wortbildungsverfahren abgeleiteten Wortbildungsprodukten haben Präfixe und Suffixe gleichzeitig Beteiligung an dem Wortstamm. Anders gesagt wird das Grundmorphem durch Wortbildungsaffixe erweitert, die sowohl am Beginn als auch am Ende stehen. Dieses Wortbildungsmodell kommt in Verbindung mit den folgenden Wortarten vor:

- Zirkumfigierung von Substantiven
- Zirkumfigierung von Adjektiven

- Zirkumfigierung von Verben

Im Unterschied zur expliziten wird unter der **impliziten Derivation** die Bildung von Wörtern ohne Beteiligung von Wortbildungsaffixen verstanden. Diese Form, die sich auch als ‚innere Ableitung' bezeichnen lässt, ähnelt der Konversion in Bezug auf den Wortbildungsprozess, weil bei beiden Wortbildungsarten keine Beteiligung von Affixen besteht. Unter dem morphologischen Gesichtspunkt unterscheidet sich implizite Derivation von Konversion bzw. Nullableitung dadurch, dass bei ihr ein Stammvokalwechsel vonstattengeht. Im Vergleich zu der expliziten ist die implizite Derivation bzw. die innere Wortbildung in der deutschen Gegenwartssprache nicht mehr produktiv und im Gegensatz zu den Wortbildungstypen der expliziten Ableitung und Konversion ist sie auf die Bildung von Substantiven aus Verben oder von Verben aus Verben begrenzt wie fliegen→ Flug, liegen → legen

3.4.3. Konversion (Nullableitung)

Neben den beiden Hauptwortbildungsmöglichkeiten Komposition und Derivation spielt die Konversion bei der Wortschatzerweiterung des Deutschen als drittes Wortbildungsmuster eine untergeordnete Rolle. Während in der Wortbildungsforschungsliteratur umstritten ist, ob Konversion bzw. Nullableitung oder Nullelement als eigener Wortbildungstyp bezeichnet werden sollte, wird sie von manchen Sprachwissenschaftler so angesehen und wie folgt definiert: "Die Konversion ist eine Wortbildungsart, bei der ein Wort in eine andere Wortart umgesetzt wird, und zwar ohne Beteiligung von Affixen" (Duden, 2016, S. 678). Ausgehend von dieser Definition liegt der Unterschied zwischen Derivation und Konversion darin, dass in der Ableitung an das Basislexem angefügte Affixe existieren, wohingegen es sich bei Konversion um die Entstehung von Wörtern ohne die Beteiligung von Wortbildungsaffixen handelt. Bei diesem Wortbildungsverfahren kommt es zu einem Wortartwechsel, wobei eine Unterscheidung zwischen zwei Typen der Konversion (morphologische und syntaktische) besteht (Fleischer & Barz, 2012). In der deutschen Gegenwartssprache ist durch das Konversionsverfahren die Bildung von Substantiven, Verben und Adjektiven möglich. Die morphologische und die syntaktische Konversion werden in Anlehnung an Konversionsmodelle von Fleischer und Barz (S. 109) im Folgenden charakterisiert:

Tabelle 9.

Morphologische Konversion

Input	**Output**	**Beispiele**
Verb	Substantiv	hassen → Hass
Substantiv	Verb	Bremse → bremsen
Substantiv	Adjektiv	Ernst → ernst
Adjektiv	Substantiv	hoch → das Hoch
Adjektiv	Verb	krank → kranken
Adverb	Substantiv	heute → das Heute

Tabelle 10.

Syntaktische Konversion

Input	**Output**	**Beispiele**
Verb	Substantiv	lesen → das Lesen
Adjektiv	Substantiv	klein → der/die/das Kleine
Partizip I	Substantiv	lernend → der/die Lernende
Partizip II	Substantiv	beauftragt → der/die Beauftragte

Wie in den obigen Tabellen 9-10 dargestellt unterscheiden sich die konvertierten Substantive aus Verben voneinander wie folgt: morphologische Konversion: hassen → der Hass und syntaktische Konversion: lesen → das Lesen. Diese Unterscheidung wird wie folgt bezeichnet: Verbstammkonversion (hassen → der Hass) und Infinitivkonversion (lesen → das Lesen).

3.5. Verteilung der Wortbildungstypen nach Wortarten

Es wurden die Hauptwortbildungsarten Zusammensetzung, Ableitung und Konversion erwähnt. In diesem Teil werden die Grundwortklassen Substantiv, Verb, Adjektiv und Adverb behandelt, die an der Entstehung von Bildungen durch die dargestellten Wortbildungsverfahren beteiligt sind.

3.5.1. Adjektivische Wortbildung

Im Folgenden wird die adjektivische Wortbildung in Bezug auf die Hauptwortbildungsmöglichkeiten der deutschen Gegenwartssprache in Anlehnung an

Lohde (2006), Fleischer & Barz (2012), Altmann (2011), Motsch (2004) sowie Donalies (2005, 2007) behandelt.

3.5.1.1 Präfigierung von Adjektiven

Im Vergleich zu der Suffigierung spielt die Präfigierung bei der Konstituierung von Adjektiven eine untergeordnete Rolle. Zur Entstehung der adjektivischen Wortbildungsprodukte dienen sowohl heimische als auch nichtnative Präfixe. Davon gehören in Bezug auf die Neubildung von Adjektiven einige zum produktiven und manche zum unproduktiven Wortbildungsmodell. Unter semantischem Gesichtspunkt ist es in der Fachliteratur unumstritten, dass die Adjektivpräfixe im Wesentlichen als Negation und Augmentation fungieren. Ohne die morphologische und syntaktische Perspektive zu berücksichtigen, werden heimische Präfixe mit Beispielen tabellarisch im Folgenden dargestellt:

Tabelle 11.

Adjektivische Präfixe

Adjektivische Präfixe	**Beispiele**
erz-	erzfaul, erzdumm, erzböse usw.
miss-	misslaunig, missgebildet usw.
un-	unhöflich, unmenschlich, unweit usw.
ur-	urdeutsch, urverwandt usw.

3.5.1.2. Suffigierung von Adjektiven

Im Gegensatz zur Präfigierung hat die Suffigierung aufgrund ihrer höheren Anzahl eine große Bedeutung bei der Entstehung adjektivischer Wortbildungsprodukte. Darüber hinaus sind Suffixe aktiver bei der Bildung in Bezug auf die Produktivität. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden nur die nativen und produktiven Suffixe der deutschen Gegenwartssprache tabellarisch mit Beispielen versehen, die nicht detailliert behandelt wurden:

Tabelle 12.

Adjektivische Suffixe

Adjektivische Suffixe	**Beispiele**
-bar	heilbar, essbar, reparierbar usw.
-ig	mutig, abhängig usw.
-isch	schulisch, komisch usw.
-los	arbeitslos, schlaflos, gefühllos usw.

3.5.1.3. Komposition von Adjektiven

Im Deutschen existieren neben den substantivischen und verbalen Zusammensetzungen zahlreiche kompositionelle adjektivische Wortbildungsprodukte, bei denen unterschiedliche Wortklassen als Erstglieder dienen. So wie es verbale (Verb + Verb) und substantivische (Nomen + Nomen) Kompositionen gibt, existieren auch adjektivische Zusammensetzungen, die aus der gleichen Wortart (Adjektiv + Adjektiv) bestehen wie ‚hellblau', ‚dunkelschwarz' usw. Darüber hinaus treten adjektivische Komposita durch die Bildung aus unterschiedlichen Wortklassen auf, wie Nomen + Adjektiv (arbeitnehmerfeindlich, umweltfreundlich usw.) und Verb + Nomen (lesefreudig, abfahrfertig usw.). Auf der anderen Seite sind Adjektive als Zweitbestandteil am Wortbildungsprozess beteiligt, wobei es um einfache (-arm, -voll usw.) und komplexe (-fähig, -gerecht usw.) Zweitglieder geht, die wegen ihrer Verwendungsbereiche "teilweise als suffixartige Funktionsträger oder Suffixoide behandelt werden" (Fleischer & Barz, 2012, S. 331). Aus diesem Grund ist es schwer, einen deutlichen Unterschied zwischen Ableitung und Zusammensetzung zu formulieren, denn "sie markieren den Übergang zwischen Komposition und Derivation" (Lohde, 2006, S. 15).

3.5.1.4. Konversion von Adjektiven

Als drittwichtigste Wortbildungsart der deutschen Gegenwartssprache spielt die Konversion keine erhebliche Rolle bei der Bildung von adjektivischen Wortbildungsprodukten im Vergleich mit substantivischen Nullableitungen. Während die Bildungen durch morphologische Konversion (Pleite: pleite, Schuld: schuld usw.) nicht häufig im Deutschen vorkommen, existieren zahlreiche Derivate durch syntaktische Konversion, bei der es sich um departziale Konversion handelt, die einen

wichtigen Beitrag zur Erweiterung der adjektivischen Wortbildungen leistet. In diesem Zusammenhang fungieren Partizip I und Partizip II als Adjektiv wie regierend, bezahlt usw.

3.5.2. Adverbiale Wortbildung

Adverbien unterscheiden sich in verschiedenen Aspekten von den Nomen, Verben und Adjektiven. In morphologischer Hinsicht sind sie nicht zu flektieren. Unter syntaktischem Gesichtspunkt lassen sich Adverbien der Basis von Substantiven, Verben und Adverbien voranstellen und aus semantischer Sicht haben sie die Funktion, die anderen Wortarten unter temporalen, lokalen, modalen und kausalen Gesichtspunkten zu kennzeichnen. Wie erwähnt leisten die Adverbien wegen ihrer Unflektierbarkeit und der relativen Geschlossenheit im Hinblick auf die Produktivität keinen bedeutenden Beitrag zur Wortbildung des Deutschen. Ein weiterer Grund für die eingeschränkte adverbiale Wortbildung liegt im geringen Anteil von Adverbien am Gesamtwortschatzbestand des Deutschen.

In der deutschen Gegenwartssprache ist es möglich, durch die Wortbildungstypen Konversion, Komposition und explizite Derivation adverbiale Wortbildungsprodukte zu bilden. Dabei kommt die explizite Ableitung im Deutschen am häufigsten vor. Wie bei der substantivischen, verbalen und adjektivischen lässt sich auch bei der adverbialen Wortbildung die explizite Ableitung in zwei Gruppen (Präfigierung und Suffigierung) unterteilen. In Anlehnung an Lohde (2006), Fleischer und Barz (2012), Altmann (2011), Motsch (2004) und Donalies (2005, 2007) lässt sich die adverbiale Wortbildung folgendermaßen beschreiben:

3.5.2.1. Präfigierung von Adverbien

Im Vergleich zu der Suffigierung leistet die Präfigierung von Adverbien einen kleinen Beitrag zur Wortbildung. Das einzige Präfixmodell zur adverbialen Bildung zu- tritt überwiegend an die adjektivischen Superlativformen und dient dazu, diese zu adverbialisieren. Temporale und lokale Adverbien entstehen aus diesem Wortbildungselement wie zutiefst, zuerst usw.

3.5.2.2. Suffigierung von Adverbien

Die Suffigierung spielt eine erhebliche Rolle bei der adverbialen Wortbildung. Sprachhistorisch betrachtet entstanden aus Flexionsformen von Substantiven die

adverbialen Wortbildungssuffixe -s und -en, von denen in der deutschen Gegenwartssprache das Wortbildungsmuster -s häufig vorkommt. Dagegen ist das Element -en weniger verbreitet und tritt im heutigen Deutsch nur vereinzelt auf. Im Verlauf der Sprachgeschichte im Bereich der Adverbialableitung wurden einige Wortbildungsstrukturen unproduktiv oder kaum produktiv, während sich andere Wortbildungssuffixe bei der adverbialen Derivation als produktiv erwiesen. Diese lassen sich wie folgt darstellen: dummerweise, merkwürdigerweise, abends, donnerstags usw.

3.5.2.3. Komposition von Adverbien

Wie bei adjektivischer, substantivischer und verbaler Komposition handelt sich auch bei der adverbialen Zusammensetzung um die Kombination von Einheiten, wobei unterschiedliche Wortarten an zusammengesetzten Adverbien beteiligt sind, deren Erst- und Zweitglieder in der Mehrzahl einfache Strukturen sind. Beispiele für Adverbialzusammensetzungen sind: fernhin, übermorgen usw.

3.5.2.4. Konversion von Adverbien

Die Wortbildungsmöglichkeiten dienen dazu, aus bestehenden Konstituenten Wörter zu bilden, die unterschiedlichen Wortarten angehören. Bezüglich der Adverbialbildungen wurde dargestellt, wie in der deutschen Sprache Adverbien durch Zusammensetzungen als bedeutendem Wortbildungstyp und Ableitung als zweitverbreitetestem Modell gebildet werden. In diesem Teil werden Adverbialbildungen durch Konversionen behandelt. Im Vergleich mit Derivate durch Komposita vor allem mit beteiligten Pronominal- und Richtungsadverbien, auch Präpositionen und Adverbialderivaten durch die Ableitung besonders die Suffigierung spielt Konversion bei adverbialen Wortbildungsprodukten eine geringere Rolle, was daran liegt, dass es die Möglichkeit besteht, unter den schon oben dargelegten Wortklassen lediglich die Nullableitung der einzelnen Nomen ist, was auch nur in einigen Fällen vorkommt wie Heim → heim als Lokaladverb, Morgen → morgen als Temporaladverb usw.

3.5.3. Substantivische Wortbildung

Als Hauptwort nehmen die Nomen im Wortbildungssystem der deutschen Gegenwartssprache eine herausragende Stellung ein, weil ihr Anteil am gesamten

Wortschatzbestand des Deutschen 50 % – 60 % beträgt. Darüber hinaus sind sie am häufigsten am deutschen Wortbildungsprozess beteiligt. Mit den Hauptwortbildungsarten Komposition, Derivation und Konversion leisten die Nomen einen bedeutenden Beitrag zur Wortschatzerweiterung des gegenwärtigen Deutschen. Im Folgenden wird in Anlehnung an Lohde (2006), Fleischer und Barz (2012), Altmann (2011), Motsch (2004), Kahramantürk (1999) sowie Donalies (2005, 2007) die substantivische Wortbildung in Bezug auf die Hauptwortbildungsarten dargestellt.

3.5.3.1. Präfigierung von Substantiven

Im Vergleich zu der Suffigierung spielt die Präfigierung eine geringe Rolle bei der Substantivbildung in der deutschen Gegenwartssprache. Im Gegensatz zu Suffixen ist ihre Anzahl stark begrenzt. . Wenn man die indigenen Präfixe für Nomen unter dem semantischen Gesichtspunkt betrachtet, geht es bei diesen heimischen Wortbildungspräfixe um die unterschiedlichen Wortbildungsbedeutungen, die in der Tabelle 13 dargestellt werden (Elsen, 2011, S.79):

Tabelle 13.

Die produktiven heimischen Präfixe der Nomen

Substantivische Präfixe	**Bedeutung**	**Beispiele**
ur-	erster, oberster verstärkende Funktion	Erzbischof Erzdummheit
ge-	kollektiv Sammelbezeichnung	Gebrüder Gewässer
miss-	negative Bedeutung im Sinne von falsch bzw. nicht gut	Missgeburt, Missverständnis
un-	negativer, pejorativer Sinn	Unbehagen, Ungeduld, Unmensch
ur-	ursprünglich, zurückliegend Verwandtschaftsgrad	Urmensch, Urbedeutung Urvater, Urgroßmutter

3.5.3.2. Suffigierung von Substantiven

Weil in der deutschen Gegenwartssprache eine große Anzahl substantivierter Wörter existiert, kann Deutsch als ‚Nominalisierungssprache' zusätzlich zur Benennung

in einschlägiger Wortbildungsforschungsliteratur als Wortbildungs- und kompositionsfreudige Sprache bezeichnet werden. Die Suffigierung spielt eine bedeutende Rolle bei der Substantivbildung. Im Folgenden wird eine Übersicht über die heimischen Wortbildungssuffixe in alphabetischer Reihenfolge gegeben, die von Nomen, Verben, Adjektiven zu Substantiven abgeleitet werden. Lediglich die produktiven Suffixe in der deutschen Gegenwartssprache werden mit Beispielen angeführt:

Tabelle 14.

Substantivische Suffixe

Substantivische Suffixe	**Beispiele**
-e	Pflege, Aussage, Sprache, Kälte usw.
-er	Lehrer, Leser, Entdecker usw.
-heit (-keit, -igkeit)	Schönheit, Einsamkeit, Arbeitslosigkeit
-ler und -ner	Künstler, Wissenschaftler, Redner usw.
-ung	Hoffnung, Zerstörung, Auswirkung usw.

3.5.3.3. Komposition von Substantiven

Im Vergleich zu den verbalen, adjektivischen und adverbialen Komposita kommen substantivische Zusammensetzungen in der deutschen Gegenwartssprache am häufigsten vor. An ihrer Entstehung sind unterschiedliche Wortarten wie Substantive, Adjektive, Verben, Adverbien usw. beteiligt, die im Folgenden dargestellt werden:

- Nomen + Nomen: Wörterbuch, Deutschlehrer, Geschwindigkeitsbegrenzung
- Verb + Nomen: Sprechangst, Hörfertigkeit, Lernschwierigkeit
- Adjektiv + Nomen: Warmherzigkeit, Kaltmiete, Schönschrift
- Pronomen + Nomen: Selbstvertrauen
- Adverb + Nomen: Soforthilfe

3.5.3.4. Konversion von Substantiven

Im Vergleich zur adverbialen, adjektivischen und verbalen Konversion ist die substantivgerichtete Konversion das hochproduktivste Modell zur Bereicherung des substantivischen Wortschatzbestands des Deutschen. Durch die morphologische und syntaktische Konversion gibt es zahlreiche substantivische Wortbildungsprodukte wie Hass, Befehl, Antrag, Essen usw., die aus den starken und schwachen simplizischen Verben, Partikelverben, Präfixverben derivieren. Darüber hinaus existieren die Bildungen aus adjektivischen und partizipialen Basen wie Junge, Lernende, Verlobte usw.

3.5.4. Verbale Wortbildung

Verbale Wortbildung vor allem als Verfahren der Linkserweiterung spielt eine herausragende Rolle in der deutschen Gegenwartssprache, weil es sich um die Bedeutungsveränderung bzw. semantische Modifikation von Basisverben handelt. Wie bei der erwähnten adjektivischen, adverbialen und substantivischen Wortbildung gibt es auch im Bereich der verbalen Wortbildung unterschiedliche Möglichkeiten, die im Folgenden in Anlehnung an Lohde (2006), Fleischer und Barz (2012), Altmann (2011), Motsch (2004), Donalies (2005, 2007) sowie Mungan (1995) dargestellt werden.

3.5.4.1. Präfigierung von Verben

Für die deutsche Wortbildung haben präfigierte Verben große Bedeutung als eines der zentralen Wortbildungsverfahren: die Modifizierung von Basisverben im Hinblick auf Semantik oder Syntax. Bezüglich der semantischen Modifikation führen die Präfixe am Basisverb zu temporalen, lokalen, modalen usw. Änderungen. Was die Syntax betrifft, hat die Präfigierung einen Einfluss auf die Veränderung der Valenz des Basisverbs. Ohne auf die semantische und syntaktische Modifikation einzugehen, lassen sich in der Tabelle 15 einige Präfixe zur Bildung der Partikel- und Präfixverben als Beispiel geben.

Tabelle 15.

Verbale Präfixe

Verbale Präfixe	**Beispiele**
ab-	abmelden, abfahren, abstürzen usw.
an-	ankommen, anrufen, anerkennen usw.
be-	beantworten, beruhigen, bedrohen usw.
ent-	entnehmen, entstammen, entlassen usw.
er-	erhoffen, ertrinken, erlernen usw.
um-	umarmen, umsteigen, umschreiben usw.
ver-	verschlafen, verlernen, verfolgen usw.

3.5.4.2. Suffigierung von Verben

Im Vergleich zur Präfigierung ist die Suffigierung unbedeutend bei der Bildung von Verben, was auf die Suffixarmut des Verbs zurückzuführen ist. Die begrenzte Anzahl an Verbsuffixen schließt sich an die adjektivische, substantivische und verbale Basis an und fungiert als Verbableitung. Beispiele sind: hungern, kranken usw.

3.5.4.3. Konversion von Verben

Affixe sind hier nicht an der Verbableitung beteiligt. Stattdessen wird nur das Infinitivmorphem -en und seine Variante -n angefügt. Die durch diese Wortbildungsart derivierten Verben werden regelmäßig konjugiert und die komplexen Verbbildungen sind sowohl unter syntaktischen als auch unter morphologischen Gesichtspunkten zu trennen (z. B. früh-stücken). Aus morphologischer Sicht werden Verben aus zwei Wortklassen konvertiert: Substantive und Adjektive. Die aus der substantivischen Basis entstandenen Wortbildungsprodukte sind im Allgemeinen einfache Verben, wohingegen Zusammensetzungen und Ableitungen in beschränktem Masse durch Konversion verbalisiert werden (schriftstellern usw.). Im Gegensatz dazu kommen derivierte Substantive niemals mithilfe der Suffixe -ung, -tum, -schaft, -nis, -ling, -heit, -keit als Konversionsbasen vor, stattdessen treten im Allgemeinen durch das Suffix -er gebildete komplexe Substantive bezüglich Personenbenennungen als Nullableitungsstamm auf: Tischler → tischlern usw.

In den meisten Verbbildungen durch die Nullableitung vollziehen sich keine Veränderungen beim Stamm der konvertierten Nomen in Bezug auf die morphologische

Struktur (Hunger hungern usw.). Jedoch entstehen in manchen Verbableitungen morphologische Veränderungen wie Umlaute oder die Tilgung von ‚e' im Auslaut: Sturm stürmen, Schule schulen usw.

3.5.4.4. Komposition von Verben

In diesem Teil werden Komposita von Verben behandelt."Die verbale Komposition ist sowohl quantitativ als auch hinsichtlich der Modelle im Vergleich zu den übrigen Wortbildungsarten beim Verb und auch im Vergleich zur substantivischen und adjektivischen Komposition insgesamt kaum entwickelt" (Fleischer & Barz, 2012 S. 405). Die dadurch entstandenen verbalen Zusammensetzungen aus den beteiligten Wortarten werden wie folgt eingeteilt: Substantiv + Verb (nachtwandeln), Verb + Verb (sitzenbleiben) und Adjektiv + Verb (festhalten).

KAPITEL IV

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Im Hinblick auf die Datenerhebungsinstrumente wird gemischtes Methodendesign benutzt, in der empirische Forscherinnen und Forscher sowohl quantitatives als auch qualitatives Forschungsdesign gleichzeitig in ihren Forschungen verwenden (Tashakkori & Teddlie, 2003). Der Gebrauch des gemischten Methodendesigns in vorliegender Arbeit liegt darin begründet, dass sie seit einigen Jahren in der empirischen Forschungspraxis sehr verbreitet ist und viele Vorteile im Vergleich zur Verwendung einzelner Methoden wie dem quantitativen oder dem qualitativen Forschungsdesign hat (Kromrey, Roose & Strübing, 2016). Die Auswahl einer zweckmäßigen und passenden Methode für die Durchführung einer empirischen Untersuchung ist von großer Bedeutung. Denn es gilt: “Man kann eben nicht mit ungültigen Verfahren – mit unangemessenen Modellen – gültige Ergebnisse erzielen” (Kromrey et al., 2016, S. 195). Wenn man die Fragestellung und den Gegenstandsbereich in Betracht zieht, ist es angebracht, die gemischte Methode als Untersuchungsmethode für die vorliegende Doktorarbeit auszuwählen, denn die Kombination beider Methoden – nämlich der qualitativen und der quantitativen – verfügt über eine ergänzende Funktion (Baur & Blasius, 2014). In diesem Zusammenhang kann man je nach dem Kontext der empirischen Studie bei der Entscheidung für die geeignete Methode flexibel sein, denn “die Methoden der empirischen Sozialforschung sind kein Kanon, lassen sich vielmehr erweitern und miteinander kombinieren” (Kerres & Mühlbauer, 2005, S. 120).

4.1. Untersuchungsverlauf

Bei der Durchführung der vorliegenden empirischen Doktorarbeit haben wir von Anfang bis Ende den hier skizzierten Prozess verfolgt, wobei die einzelnen Schritte in jeder Phase vollzogen wurden:

Erste Phase	•**Entwicklung der Problemstellung**
Zweite Phase	•**Theoretischer Rahmen**
Dritte Phase	•**Konzeptionelle Phase**
Vierte Phase	•**Operationalisierung**
Fünfte Phase	•**Auswahl der Untersuchungseinheit**
Sechste Phase	•**Datenerhebung**
Siebte Phase	•**Datenaufbereitung**
Achte Phase	•**Datenauswertung**
Neunte Phase	•**Dateninterpretation**
Zehnte Phase	•**Publikation der Forschungsergebnisse**

Abbildung 5. Schritte für den Untersuchungsverlauf

Quelle: Röbken &Wetzel, 2016, S. 10

Wie schon oben dargestellt, sind wir in diesem Teil auf den gesamten Untersuchungsverlauf der empirischen Studie eingegangen. Bei der **Entwicklung der Problemstellung** haben wir zuerst eine sprachliche Bedarfsanalyse gemacht, deren Ziel es war, zwei Problemfelder beim Deutschlernen als Fremdsprache ans Licht zu bringen, und zwar ‚Lesen' sowie im allgemeinen Sinne ‚Wortschatzvermittlung' – im engeren Sinne ‚Wortbildungsvermittlung' – sowohl aus der Sichtweise der Deutschlehramtsstudierenden als auch der akademischen Lehrkräfte. Zusätzlich haben wir darum bemüht, im Rahmen der durchgeführten Bedarfsanalyse die Gründe für die schon genannten Probleme herauszufinden, indem das Lehrprogramm der Abteilung für Deutschlehrerausbildung und DaF-Lehrwerke in Bezug auf die Lesefertigkeiten und Wortschatzkenntnisse analysiert wurden. Im **theoretischen Rahmen** haben wir laut den Ergebnissen der Bedarfsanalyse festgestellt, dass Wortbildung als Stiefkind des Fremdsprachunterrichts beim Deutschlehr- und Lernprozess nicht genügend vermittelt wird. Von dieser Feststellung ausgehend haben wir versucht, die Hypothese zu prüfen, dass die Analyse der vorkommenden Wortbildungsprodukte durch die Entstehung unterschiedlicher Wortbildungsverfahren in Sachtexten einen Beitrag zur Wortschatzerweiterung und zur Entwicklung der fremdsprachlichen Lesefertigkeiten der Deutschlehramtsstudierenden leistet. In der **konzeptionellen Phase** wurde auf der Grundlage des dargelegten theoretischen Rahmens im Hinblick auf die Datenerhebung die gemischte Methode und als Forschungsdesign quasi-experimentelle Untersuchung mit Prä-Post-Kontrollgruppe eingesetzt. In der Phase der **Operationalisierung** wurden gemäß den Zielsetzungen der vorliegenden Doktorarbeit die passenden

Messinstrumente zur Datenerhebung entwickelt. In diesem Zusammenhang wurden ein Leistungstest bezüglich des Leseverständnisses und zwei verschiedene Tests für Wortbildungskenntnisse verwendet. Zudem wurde ein semistrukturiertes Interview und Reflexionspapier zur Auswertung des Gesamtlernprozesses aus der Sichtweise der Untersuchungsteilnehmenden durchgeführt. Bei der **Auswahl der Untersuchungseinheiten** haben wir uns dafür entschieden, dass die Deutschlehramtsstudierenden der Universität an dieser empirischen Studie teilnehmen sollten. In der **Erhebungsphase** wurden die Daten mit den beschriebenen Erhebungsinstrumenten gesammelt. In der nächsten Phase der **Datenaufbereitung** wurden die erhobenen Daten gemäß den Analysezwecken klassifiziert und die passenden Softwareprogramme wie SPSS angewendet. In der Phase der **Datenauswertung** wurden diese Daten tabellarisch dargestellt, soweit sie sich statistisch analysieren ließen. In der **Interpretationsphase** wurden diese Daten unter verschiedenen Gesichtspunkten interpretiert und wir haben uns darum bemüht, eine Verbindung zwischen den ermittelten Ergebnissen aus der Forschungsliteratur und den Resultaten der vorliegenden Dissertation herzustellen. In der **Publikationsphase der Forschungsergebnisse** wurde diese Doktorarbeit in ein wissenschaftliches Format gebracht.

4.2. Untersuchungsteilnehmer

Die Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden empirischen Doktorarbeit sind die Deutschlehramtsstudierenden, die in der ersten Klasse der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung an einer Staatsuniversität eingeschrieben sind. Wenn man in Bezug auf die Sprachkenntnisse und die Sprachlernerfahrung das Profil der an der Erforschung beteiligten Deutschlehrkandidaten näher betrachtet, haben alle diese Studierenden an der Universitätsaufnahmeprüfung nicht auf Deutsch, sondern auf Englisch teilgenommen und ließen sich mit begrenzten Englischkenntnissen sowie wenigen Deutschkenntnissen als Deutschstudierende in dieser Abteilung immatrikulieren, weil “der Studienbewerber heute nicht das Fach studieren kann, das er sich wünscht, sondern nur das, das er anhand seiner Punktzahl zugewiesen bekommt” (Özyer, 2013, S. 3). Was die Sprachlernerfahrung betrifft, haben sie Englisch als erste Fremdsprache (L2) seit der Grundschule und Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) am Gymnasium gelernt.

4.3. Forschungsdesign

Im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit haben wir zwei unterschiedliche Forschungsdesigns eingesetzt. Zum einen wurde die Bedarfsanalyse verwendet, um die sprachlichen Bedürfnisse und Defizite im Bereich der Leseverständnisfertigkeiten und diesbezüglich die fremdsprachlichen Lesestrategien, Lesegewohnheiten, Lesegründe im Deutschen, die fremdsprachlichen Vokabellernstrategien sowie die Wörterbuchbenutzungsgewohnheiten der an dieser Untersuchung beteiligten Deutschlehramtsstudierenden herausfinden zu können. Darüber hinaus wurde im Hinblick auf die Wortschatz- und Wortbildungsvermittlung DaF – Lehrwerke und die Lehrpläne der Fremdsprachenlehrausbildung bzw. Deutsch-, Englisch-, Französischlehrerausbildung betrachtet. In diesem Zusammenhang drückt Oliva (2005) die Notwendigkeit der Durchführung einer Bedarfsanalyse wie folgt: “The objectives of needs assessment are twofold: (1) to identify needs of the learners not being met by the existing curriculum and (2) to form a basis for revising the curriculum in a such way as to fullfill as many unmet needs as possible” (S. 209).

Zum anderen wurde in der in Bezug auf die Datenerhebungsinstrumente die gemischte Methode und als Experimentdesign das quasi-experimentelle Vortest-Nachtest-Design mit einer Kontrollgruppe verwendet, um überprüfen zu können, ob die explizite Vermittlung der Wortbildungsmöglichkeiten im textuellen Zusammenhang einen Beitrag zur Wortschatzerweiterung der Deutschlehramtsstudierenden leistet, was als Stiefkind des Fremdsprachunterrichts betrachtet wird. Denn Diese Arbeit dient außerdem dazu, zu ermitteln, wie Wörter am effektivsten gelehrt und gelernt werden. Hinsichtlich der Vokabelvermittlung gibt es unterschiedliche Meinungen. Manche Fremdsprachenlehrkräfte sind der Ansicht, dass die Vokabelaneignung inzidentell bzw. implizit mithilfe der rezeptiven Sprachfertigkeiten wie Lesen und Hören erfolgen sollte, während andere Fremdsprachdidaktiker die Ansicht vertreten, der Wortschatz sei systematisch, gezielt und explizit zu vermitteln. Unter unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet verfügt jedes Verfahren über Vor- und Nachteile. Um die Schwachpunkte dieser Wortschatzvermittlungsmethode beseitigen zu können, sollten beide Konzepte kombiniert werden (Yelbay, 2015). An dieser Stelle weist Hausmann (1993, S.479) auf die Wichtigkeit der Kontextualisierung der Wortschatzvermittlung wie folgt hin: “Die Sprache ist nur in den Texten Sprache. Der Rest ist Konstrukt” (zitiert in Kühn, 1994, S.237). Wie Hausmann bringt Kühn zum Ausdruck, dass “Wortschatzarbeit […] Textarbeit [ist] – alle andere […] Konstrukt [bleibt]” (2007,

S.162). Ausgehend von der Überlegung von Hausmann und Kühn wurde Wortschatz den Teilnehmenden der Kontrollgruppe und der Untersuchungsgruppe nicht auf isolierter Weise sondern im Kontext bzw. Textzusammenhang vermittelt. In der Kontrollgruppe fand der Leseunterricht im traditionalen Sinne statt, in dem die Studierenden aufgefordert, Texte zu lesen, unbekannte Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen, Leseaktivitäten zu üben, Fragen zum Text zu lösen, den Text zu verstehen und mit eigenen Wörtern den Text kurz zusammenzufassen. Auch wenn in der Kontrollgruppe Wörter kontextualisiert vermittelt und trainiert wurde, wurde die wortbildungsbezogene Wortschatzarbeit nicht durchgeführt, wohingegen wurde in der Experimentgruppe die in Texten vorkommenden Wortbildungsprodukte unter morphologischen, semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten explizit und systematisch vermittelt, analysiert.

4.4. Analyse und Auswertung der Daten

Im Rahmen der in Hinblick auf die Datenerhebung an der gemischten Methode orientierten Dissertationsarbeit haben wir sowohl qualitative als auch quantitative Daten gesammelt, um auf die Fragestellungen tiefer eingehen zu können. Zur Analyse und Auswertung der quantitativen Daten durch die Erhebung der Fragebögen und Leistungstests, die im Verlauf der empirischen Studie durchgeführt wurden, haben wir SPSS eingesetzt; dadurch ließen sich diese Daten analysieren und tabellarisch darstellen. Zu diesem Zweck wurden der t-Test für abhängige Stichproben, der t-Test für unabhängige Stichproben und t-Test zur Überprüfung der Differenz-von-Differenzen durchgeführt. Darüber hinaus wurden die Frequenzen jedes Items in den durchgeführten Fragebögen berechnet. Zur Auswertung der qualitativen Daten durch das durchgeführte semistrukturierte Interview, an dem zehn Deutschlehramtsstudierende teilgenommen haben, wurde das Textmaterial transkribiert bzw. in schriftliche Form überführt, “um dadurch sowohl eine nachvollziehbare Aufbereitung als auch eine möglichst komplette Rekonstruktion beispielweise der qualitativen Befragung möglich zu machen” (Häder, 2015, S. 413). Im nächsten Arbeitsschritt haben wir uns darum bemüht, diese verschrifteten Texte gemäß der Fragestellung und den Forschungsfragen zu interpretieren. “Eine zentrale Aufgabe der Interpretation liegt darin, dass der Interpret nicht nur das, was wörtlich gesagt wurde, decodiert, sondern das Gesagte auch interpretiert” (Mayer, 2013, S. 25).

4.5. Messinstrumente zur Datenerhebung

Im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit wurden verschiedene Messinstrumente zur Datenerhebung verwendet, um den oben dargestellten Forschungsfragen experimentell nachzugehen. Mithilfe der qualitativen und quantitativen Messinstrumente haben wir uns darum bemüht, auf die Fragestellungen dieser Studie die Antworten zu finden. Zu diesem Zweck haben wir versucht, in diesem Teil der Untersuchung die Messinstrumente im Detail zu beschreiben.

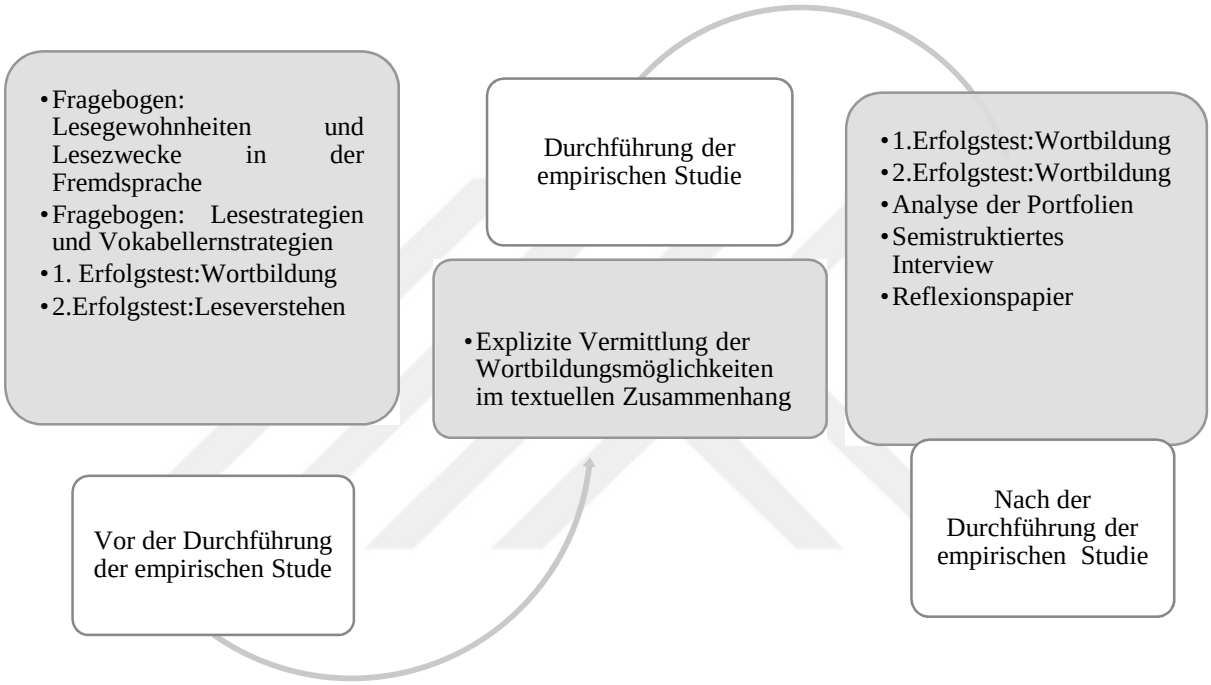


Abbildung 6. Arbeitsschritte im Hinblick auf die Instrumente zur Datenerhebung

Wie in der Abbildung 6 zu sehen ist, findet diese empirische Studie in drei Schritten statt – vor, während und nach der Durchführung. Bei jeder einzelnen Phase haben wir unterschiedliche Messinstrumente zur Datenerhebung eingesetzt. Zu diesem Zweck haben wir vor der Durchführung der empirischen Forschung versucht, eine Bedarfsanalyse zu machen, um das Profil der Deutschlehramtsstudierenden aus der Sichtweise der akademischen Lehrkräfte und der Studenten zu erstellen. In diesem Zusammenhang werden wir im Folgenden einen kurzen Blick auf die Datenerhebungsinstrumente werfen, die im Rahmen der Forschung angewendet wurden.

Sowohl in den empirischen Sozialwissenschaften als auch in empirischen Erziehungswissenschaften wird die Befragung zur Datenerhebung am häufigsten verwendet (Bortz & Döring, 2006). Vor der Durchführung haben wir als Erstes den

akademischen Lehrkräften in den Abteilungen für die Deutschlehrerausbildung an den türkischen Universitäten einen Fragebogen vorgelegt, um ihre Meinungen über die neu zu gestaltende Lehrveranstaltung ‚Wortschatzerweiterung durch die Vermittlung der Wortbildungsmöglichkeiten im textuellen Zusammenhang' zu erhalten und daneben von ihnen Bescheid über die Wortschatzlern- und Lesemotivation ihrer Deutschlehrerstudierenden zu bekommen. Darüber hinaus wurden als Nebenziel dieser Dissertationsarbeit vor Beginn der Arbeit unterschiedliche Fragebögen angewendet, um die Lesegewohnheiten und –zwecke, Wörterbenutzung in der Fremdsprache festzustellen. Wir haben den Untersuchungsprobanden auch offene Fragen gestellt, um herauszufinden, welche fremdsprachlichen Lesestrategien sie beim Umgang mit Lesetexten auf Deutsch benutzen und welche Vokabellernstrategien sie zur Erweiterung ihrer Wortschatzkenntnisse verwenden. Am Ende der empirischen Untersuchung haben wir mit den Studierenden, die an der Forschung teilgenommen haben, eine mündliche Befragung als halbstrukturiertes Interview durchgeführt. Dadurch haben wir ihnen die Möglichkeit geboten, den ganzen Lernprozess aus der eigenen Perspektive zu bewerten.

Neben der mündlichen und schriftlichen Befragung haben wir im Rahmen der empirischen Doktorarbeit unterschiedliche Leistungstests eingesetzt, die nachfolgend dargestellt werden. Am Anfang der Durchführung haben wir den Untersuchungsteilnehmenden einen Leistungstest bezüglich des Leseverständnisses vorgelegt, der aus drei Hauptteilen bestand. Im ersten Teil des Tests gab es Richtig/Falsch-Fragen, im zweiten Teil Multiple-Choice-Fragen (Mehrfachwahlaufgaben), im dritten Teil Fragen zum Leseverstehen (offene und halboffene Aufgaben). Neben diesem Test führten wir auch zwei verschiedene Erfolgstests durch. Ein geeigneter und umfangreicher Leistungstest bezüglich der Wortbildung, der aus zehn Teilen besteht, wurde vom Forscher selbst entwickelt. Das Ziel war es, Wortschatzkenntnisse bezüglich der Wortbildung von Deutschlehrerstudierenden zu überprüfen. Dieser Test wurde am Anfang und am Ende der Forschung als Vor- und Nachtest durchgeführt.

Im Gegensatz zum ersten Leistungstest war es das Ziel dieses Leistungstests, die Wortbildungskenntnisse der Deutschlehrkandidaten im Hinblick auf Wortbildungsarten des Deutschen, nämlich Zusammensetzung (Komposita), Ableitung (Derivation) und Konversion (Nullableitung) explizit zu überprüfen. Darüber hinaus wurde dieser Erfolgstest nur als Nachtest ausgeführt. Bei der Gestaltung dieses Tests nutzten wir folgende Übungsbücher bezüglich der Wortbildung: Prüfungswissen Wortbildung

(Altmann, 2011), Wortbildung für Examen: Studien- und Arbeitsbuch (Altmann und Kemmerling, 2000), Wortbildung des modernen Deutsch: ein Lehr- und Übungsbuch (Lohde, 2006), Wortbildung – praktisch und integrativ: Ein Arbeitsbuch (Barz, Schröder, Hämmer & Poethe, 2004). Damit wir die schon oben dargestellten Leistungstests konkretisieren können, ist es an dieser Stelle nötig, sie zusammen mit ihren Aufgabentypen näher zu betrachten. In diesem Zusammenhang beginnen wir mit dem aus drei Hauptteilen bestehenden Test Leseverstehen, der sich auf der Webseite https://mein-deutschbuch.de/leseverstehen.html befindet. Im ersten Hauptteil dieses Erfolgstests gibt es Richtig/Falsch-Fragen, die zum geschlossenen Aufgabentyp gehören. Dieser Teil besteht insgesamt aus zehn Fragen, von denen hier ein Beispiel angeführt werden soll:

Tabelle 16.

Richtig-Falsch – Aufgaben

Stimmen die folgenden Aussagen mit dem Text überein? – Kreuzen Sie an!

		R	F
01	Manfred Dorsten bewahrt seine Medikamente im Bad auf.	☐	☐
02	Gegen Manfreds Erkältung hilft auch Aspirin nicht mehr.	☐	☐
03	Er soll zum Arzt gehen, rät der Chef Manfred am Telefon.	☐	☐
04	Manfred geht zum Arzt, und seine Erkältung wird immer schlimmer.	☐	☐

Im zweiten Hauptteil dieses Leseverständnistests gibt es Mehrfachwahlaufgaben bzw. Multiple-Choice-Fragen, die zum geschlossenen Aufgabetyp zählen, wobei den Untersuchungsteilnehmenden drei Möglichkeiten vorgegeben werden, von denen zwei Möglichkeiten fasch sind. Anders gesagt, gibt es nur eine richtige Antwort. Dieser Hauptteil besteht insgesamt aus fünf Fragen, von denen eine Aufgabe als Beispiel folgendermaßen lautet:

Tabelle 17.

Multiple - Choice – Aufgaben

Welche der folgenden Aussagen stimmen mit dem Text überein? – Es ist immer nur eine Aussage richtig.

11	A	☐	Manfred Dorsten wacht nach fünf Stunden Schlaf plötzlich auf, denn er hat eine schlimme Erkältung.
	B	☐	Jeden Morgen wacht Manfred Dorsten um fünf Uhr auf, aber heute hat er eine Erkältung.
	C	☐	Manfred Dorsten wacht früh morgens auf und hat Fieber, Kopfschmerzen, Husten und Schnupfen.

Im dritten bzw. letzten Hauptteil dieses Leistungstests gibt es offene Fragen bzw. Aufgaben, in denen man Kurzantworten geben soll. Hier soll ein Beispiel für diesen Teil, der aus sieben Textfragen besteht, dargestellt werden:

Tabelle 18.

Halboffene Aufgaben

16 **Welche Beschwerden hat Manfred? Zählen Sie fünf auf!** (Stichwörter)

a) _____ b) _____

c) _____ d) _____

e) _____

Wie schon oben erwähnt, haben wir im Rahmen dieser empirischen Doktorarbeit drei unterschiedliche Erfolgstests durchgeführt, von denen der Leseverständnistest schon oben mit seinen verschiedenen Aufgabentypen – geschlossene und offene – ausführlich dargestellt wurde. Von den weiteren Erfolgstests werden wir vor allem den Erfolgstest für Wortbildungskenntnisse darlegen, der aus zehn Haupteilen besteht. Im ersten Teil dieses Leistungstests gibt es insgesamt zehn Fragen, wobei wir die an der Untersuchung beteiligten Deutschlehramtsstudierenden dazu aufforderten, die vom Wortstamm *schreiben* präfigierten Verben wie *aufschreiben, überschreiben, unterschreiben, abschreiben, schönschreiben* usw. in die Lücke einzusetzen:

2. Die Schüler müssen die unbekannten Wörter ins Heft _____
3. Vergessen Sie nicht den Antrag zu _____
7. In der Prüfung versucht der Schüler von seinem Nachbarn _____.
8. Meine Tochter benutzt den Computer sehr gut. Sie kann den ganzen Text _____.

Im zweiten Hauptteil dieses Leistungstests befinden sich Fragen bezüglich der Präfixe, die sowohl an den verbalen als auch an den substantivischen und adjektivischen Stamm treten wie *zurück-, hoch-, haupt-,* während es sich im ersten Teil lediglich um die Verbpräfigierungen handelt.

3. Die Schüler sollen den _____gedanken des Textes zusammenfassen.

4. Mein Freund hat von mir das Fahrrad geliehen, aber er will es jetzt nicht _____geben.
8. Obwohl das Kind im Alter von 4 Jahren ist, kann es lesen, schreiben, rechnen. Es ist wirklich _____begabt.

Im dritten Hauptteil dieses Tests, der aus zehn Fragen besteht, werden Sätze vorgegeben, bei denen ein Wort fett gedruckt ist. Es ist hier erforderlich, dass die Studierenden die durch das fettgedruckte Wort im ersten Satz bedingte Ableitung in die Lücke des zweiten Satzes einsetzen. Bei diesen Derivaten geht es um drei Hauptwortbildungsarten, nämlich Wortzusammensetzung, Ableitung und Konversion.

1. Ich habe ihm **vorgeschlagen**, ins Kino zu gehen, aber er hat meinen _____abgelehnt.
4. Sein **Beruf** ist der Busfahrer, deswegen ist er _____immer unterwegs.
7. Das Wetter ist sehr ***kalt***. Bei dieser _____ darfst du nicht Eis essen.
10. Istanbul ist die **Großstadt**, dagegen aber ist Gümüşhane eine _____.

Im vierten Hauptteil haben wir die Untersuchungsteilnehmenden dazu aufgefordert, die Lücke mit den passenden Halbsuffixen -arm, -reich, -frei, -voll zu ergänzen.

1. Dieses Jahr erleben wir einen warmen und sonnen_____ Sommer.
2. Ich bin auf Diät, deswegen darf ich nur fett_____ und zucker_____ essen.
1. Er beherrscht die deutsche Grammatik und er kann fehler_____ Übersetzung machen.
3. Er ist ein geduldiger und verständnis_____ Mensch.

Mit den Aufgaben im fünften Hauptteil dieses Tests beabsichtigten wir zu überprüfen, ob die an der Untersuchung beteiligten Deutschlehramtsstudierenden die vorkommenden Wortbildungsprodukte in den folgenden Sätzen identifizieren und die durch unterschiedliche Wortbildungsmöglichkeiten entstandenen Ableitungen unter dem morphologischen Gesichtspunkt analysieren konnten. Als Beispiel soll die folgende Wortbildungsanalyse dienen: Freundschaft ist im folgenden Satz ein Wortbildungsprodukt, das aus dem Nomen Freund durch das Suffix -schaft deriviert.

3. Deine Freundschaft ist für mich sehr wichtig. → _____
4. Die Ankunft in Berlin ist etwa um 10 Uhr. → _____
5. Leider komme ich zu deinem Geburtstag nicht.→ _____

Im sechsten Hauptteil dieses Leistungstests wurden die Wörter vorgegeben und man forderte die Forschungsteilnehmenden auf, die Gegenteile dieser Wörter aufzuschreiben und dabei die Wortbildungskenntnisse bzw. das Wissen über Präfixe in Betracht zu ziehen. Zum Beispiel: Erfolg – ***Miss***erfolg, Anwesenheit – ***Ab***wesenheit.

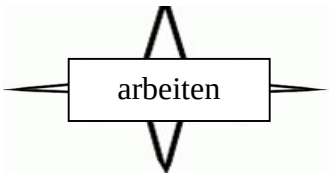
1. einatmen:	_____	6. anziehen:	_____
2. mühevoll:	_____	7. Erfolg:	_____
3. Eingang:	_____	8. Anwesenheit:	_____
4. Ausland:	_____	9. mieten:	_____
5. nötig:	_____	10. Nachteil:	_____

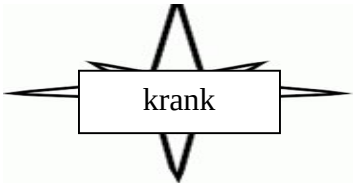
Im siebten Hauptteil des Leistungstests wurden die Studierenden gebeten, aus den vorgegebenen Relativsätzen Wortzusammensetzungen zu bilden.

1. Ein _____ ist ein Zimmer, in dem man wartet.
2. Ein _____ ist ein Schrank, den man zum Aufhängen von Kleiderstücken braucht.
3. Der_____ist ein Arzt, der ein Facharzt für Augenkrankheiten ist.

Im achten Hauptteil dieses Erfolgstests wurden die Deutschlehramtsstudierenden dazu aufgefordert, aus den simplizischen Wörtern ***arbeiten*** und ***krank*** durch die Benutzung unterschiedlicher Wortbildungsarten neue Wörter abzuleiten, wie dieses Beispiel zeigt:

*arbeiten → Arbeit → arbeitslos → Arbeitslosigkeit (Konversion und Derivation mit Suffixen)
*arbeiten → Arbeitgeber → Arbeitnehmer → Arbeitszeit (Zusammensetzung)
*arbeiten → zusammenarbeiten → mitarbeiten → kurzarbeiten (Derivation mit Präfixen)





Im neunten Teil wurde von den Untersuchungsteilnehmenden verlangt, die vorgegebenen Sätze anhand der Verwendung von Wortbildungsregeln umzuschreiben bzw. zu paraphrasieren. Dafür kann das folgende Beispiel gelten:

Man kann das Wasser **trinken**. → Das Wasser ist trink***bar***.

In diesem Zusammenhang hat das Suffix -bar eine passivische Funktion.

3. Es hat keinen Sinn, weiter darüber zu diskutieren. ⟹

5. Es lohnt sich, das Buch zu lesen. ⟹

Im zehnten bzw. letzten Hauptteil wurden bei jeder Aufgabe zwei Substantive vorgegeben und die Studierenden dazu aufgefordert, beim Gebrauch beider Nomen zuerst den Genitiv und dann Wortzusammensetzungen zu bilden. Bei der Entstehung von Komposita sollte auf die Benutzung des Fugenelements geachtet werden, soweit erforderlich, weil im kompositionsfreudigen Deutschen nicht alle Zusammensetzungen ein Fugenmorphem bekommen.

4. die Luft – die Verschmutzung: _____ _____

5. die Sicherheit – die Arbeit: _____ _____

Was den weiteren bzw. zweiten Erfolgstest für die Wortbildung betrifft, den wir nur am Ende des Semesters nach der Behandlung sowohl der Experimentgruppe als auch der Kontrollgruppe als Nachtest durchgeführt haben, unterscheidet er sich von dem schon oben dargestellten Wortbildungskenntnistest in Bezug auf die Aufgabentypen. Mit diesem Leistungstest haben wir uns darum bemüht zu überprüfen, ob die Untersuchungsprobanden auch terminologisch die Hauptwortbildungsarten beherrschen. Anders gesagt, wir versuchten, durch diesen Test zu bewerten, was die Studierenden unter expliziter Derivation, Komposita, Konversion, impliziter Ableitung und kombinatorischer Derivation verstanden. Daher erstellten wir diesen Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen, um die folgenden Bereiche des Wortbildungssystems der deutschen Gegenwartssprache messen zu können, die von den Deutschlehramtsstudierenden als zukünftige Deutschlehrer und -lehrerinnen auch theoretisch beherrscht werden müssen, um in der Lage zu sein, sowohl ihren Wortschatz

zu erweitern als auch den Lernenden den Wortschatz systematisch zu vermitteln. Dieser Leistungstest ist in drei Hauptteile untergliedert, die sich folgendermaßen darstellen lassen:

Explizite Derivation: In diesem Hauptteil des Tests wurden die an der Untersuchung beteiligten Deutschlehrkandidaten aufgefordert, durch die Benutzung unterschiedlicher Präfixe und Suffixe aus Hauptwortarten wie Substantiv, Adjektiv, Verb oder Adverb neue Wörter zu bilden, wie die unterstehenden Beispiele zeigen:

2. Von Adjektiv zu Nomen:

_____ _____ _____ _____

3. Von Verb zu Nomen:

_____ _____ _____ _____

7. Von Verb zu Verb:

_____ _____ _____ _____

Wie an diesen Beispielen ersichtlich ist, wurden die Untersuchungsprobanden dazu aufgefordert, für jede Aufgabe vier Derivate zu bilden. Zum Beispiel mussten sie vom Verb Nomen in folgender Weise ableiten: heizen → Heizung, erleben → Erlebnis, rauchen → Raucher, lieben → Liebe.

Komposita: Zusammensetzungen, die einen erheblichen Anteil am Gesamtwortschatz des Deutschen als kompositionsfreudige Sprache haben, verfügen über eine wichtige Funktion bei der Wortschatzerweiterung der Deutschlernenden. Aus diesem Grund haben wir versucht, im Verlauf der empirischen Doktorarbeit mehr Aufmerksamkeit auf die Vermittlung der Komposita im textuellen Zusammenhang zu richten. In diesem Hauptteil wurden die Untersuchungsprobanden gebeten, für jede Übung Komposita mittels Einbeziehung unterschiedlicher Wortklassen zu bilden, z. B. Wörterbuch (Nomen + Nomen), Kurzantwort (Adjektiv + Substantiv), Schreibfertigkeit (Verb + Nomen) zu bilden, wie auch die folgenden Beispiele zeigen:

9. Nomen + Nomen:

_____ _____ _____ _____

10. Verb + Nomen:

_____ _____ _____ _____

Konversion: Neben den Hauptwortbildungsarten Derivation und Komposition ist Konversion, die auch als Nullableitung bezeichnet wird, das drittwichtigste Mittel zum Wortschatzausbau des Deutschen. Ausgehend von der Tatsache, dass Deutsch eine Nominalisierungssprache ist, sollte man auch diese Wortbildungsmöglichkeit beim Wortbildungsvermittlungsprozess im DaF-Unterricht in Betracht ziehen. In diesem Hauptteil des Erfolgstests haben wir die Deutschlehramtsstudierenden dazu aufgefordert, für jede Aufgabe die durch dieses Wortbildungsverfahren entstandenen drei Wortbildungsprodukte abzuleiten, die sich folgendermaßen darlegen lassen:

12. Verbstammkonversion: (Beispiel → hass: Hass)

_____ _____ _____

13. Infinitivkonversion: (Beispiel → vertrauen: Vertrauen)

_____ _____ _____

Implizite Derivation: Im Gegensatz zur expliziten Derivation handelt es sich bei der impliziten Derivation, die auch als innere Wortbildung bezeichnet wird, um die Ableitung von Wörtern ohne das Anfügen von Affixen bzw. Präfixen oder Suffixen an den Wortstamm. Im Vergleich zu den durch die explizite Derivation gebildeten Wortbildungselementen ist die Anzahl der Wortbildungsprodukte durch die innere Ableitung sehr begrenzt. Trotzdem wurde diese Wortbildungsart bei der Durchführungsphase der Doktorarbeit als ein Bestandteil der Derivation vermittelt. Aus diesem Grund haben wir zu messen versucht, ob die Untersuchungsteilnehmenden dieses Wortbildungsverfahren theoretisch gelernt haben. Dafür wurden sie dazu aufgefordert, für diese Aufgabe drei Ableitungen zu bilden, die im Folgenden dargestellt sind:

14. Implizite Derivation: (Beispiel → schreiten: Schritt)

_____ _____ _____

Kombinatorische Derivation: Dieses Wortbildungsverfahren unterscheidet sich sowohl von der expliziten als auch von der impliziten Derivation im Hinblick auf das Anfügen der Affixe, wobei sowohl Prä- als auch Suffixe bei der Entstehung der Wortbildungsprodukte durch die kombinatorische Derivation beteiligt sind. Wie bei der inneren Ableitung wurde von den Studierenden verlangt, auch für diese Aufgabe drei Derivate zu bilden, die sich folgendermaßen darlegen lassen:

15. Kombinatorische Derivation: (Beispiel → fühlen: Gefühl)

_____ _____ _____

Portfolio: Als Portfolio haben wir die Untersuchungsteilnehmenden aufgefordert, sowohl innerunterrichtliche als auch außerunterrichtliche Tätigkeiten bezüglich Wortbildung und Textarbeit auszuüben, die im fünften Kapitel und im Anhang stehen. Darüber hinaus haben wir von ihnen verlangt, die analysierten Wörter in Bezug auf die Wortbildungsarten in das Wortbildungsheft zu schreiben. Ein Beispiel dafür ist im Anhang zu finden.

4.6. Durchführungsphase der empirischen Arbeit

Wie schon oben erwähnt, haben wir eine sprachliche Bedarfsanalyse durchgeführt, bevor wir mit der quasi-experimentellen Durchführung begonnen haben. Dies diente zur Feststellung der Defizite in den Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten, wobei es sich um die Leseverständnisfertigkeiten, Lesestrategien, Lesegewohnheiten und Lesezwecke in der Fremdsprache bzw. beim Deutschlernen sowie um die Wortschatz- und Wortbildungskenntnisse und die fremdsprachlichen Vokabellernstrategien handelte. Basierend auf den Feststellungen im Rahmen der ausgeführten Sprachbedarfsanalyse bemühten wir uns darum, ein Unterrichtsmodell zu erstellen, bei dem sowohl extensives als auch intensives Lesen ausgeübt wird (Demirel, 2004). Bei der Planung dieser Lehrveranstaltung wurde vorgesehen, dass dieses Seminar zehn Wochen dauern sollte. Die innerunterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeiten wurden für jede Woche in einem Lehrplan (siehe Anhang 18) dargestellt.

Wenn wir den genannten Lehrplan näher betrachten, ist es ersichtlich, dass wir bei der Textarbeit mit der Vermittlung der Lesestrategien anfangen sollten, denn es ist von großer Bedeutung, dass man besser und leichter mit den fremdsprachlichen Texten

umgeht (Cesur & Fer, 2011). Wenn man vor allem das Wortschatzinventar der Fremdsprachlernenden und der Muttersprachler in Betracht zieht, sollte man darauf aufmerksam machen, dass die Benutzung der fremdsprachlichen Lesestrategien beim Leseprozess ein unentbehrlicher Bestandteil des Fremdsprachunterrichts ist. Denn im Gegensatz zu Muttersprachlern verfügen Fremdsprachlernende über geringere und begrenzte Wortschatzkenntnisse, was dazu führt, dass sie beim Lesen Schwierigkeiten mit dem Verstehen von Texten in der Fremdsprache erleben. In diesem Zusammenhang fand bei der Durchführung dieses Unterrichtsmodells zwei Wochen lang ein Lesestrategietraining statt, wobei die Strategien vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen vermittelt wurden.

Nach dem Training der oben erwähnten fremdsprachlichen Lesestrategien wurden die unterschiedlichen Wortbildungsbildungsmöglichkeiten wie Komposita, Derivation und Konversion im textuellen Kontext vermittelt. Zuerst beschäftigten wir uns drei Wochen lang vor allem mit der Vermittlung der Wortzusammensetzungen, weil Deutsch eine kompositionsfreudige Sprache ist. In den nächsten fünf Wochen befassten wir uns mit der Vermittlung der Derivation bzw. Präfigierung, Suffigierung, der impliziten und kombinatorischen Ableitung sowie der Konversion bzw. Verbstamm- und Infinitivkonversion. Alle schon erwähnten Wortbildungsarten wurden im Verlauf der empirischen Arbeit sowohl explizit bzw. unter Bewusstmachung als auch im Textzusammenhang vermittelt und die Untersuchungsteilnehmenden dazu aufgefordert, die dadurch entstandenen Wortbildungsprodukte nicht nur auf der Wort- und Satzebene, sondern auch auf der Textebene anhand der unterschiedlichen Unterrichtsaktivitäten sowohl schriftlich als auch mündlich einzusetzen.

Wir haben schon oben versucht, das Lehrprogramm für die vorliegende Doktorarbeit Schritt für Schritt nach der zeitlichen Reihenfolge darzustellen. An dieser Stelle wäre es besser, im weiteren Sinne die ganze Durchführungsphase kurz zusammenfassen. Wie schon im ersten Kapitel erwähnt, haben wir mit dieser empirischen Studie beabsichtigt, anhand der Vermittlung der Wortbildungsmöglichkeiten im Textzusammenhang den Wortschatz der Deutschlehrerstudierenden zu erweitern und sie Lesegewohnheiten beim Deutschlernen erwerben zu lassen. Wortbildung wird den Deutschlernenden nicht nur als rein theoretisches Wissen, sondern auch anhand der Texte in praktischer Anwendung vermittelt. Mit anderen Worten behandelten wir die Wortbildungsarten des Deutschen nicht wie in der Lehrveranstaltung ‚Linguistik', sondern wir setzten uns zum Ziel, mit

den Arten der Wortbildungen als Teil des Sprachlernprozesses umzugehen. Theoretisch beabsichtigten wir damit, das Sprachbewusstsein der Deutschlehrerstudierenden beim Thema der Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen zu entwickeln. In praktischer Anwendung wurde die Wortbildung als Mittel zur Wortschatzerweiterung der Deutschlehrenden betrachtet und in diesem Zusammenhang wurden sie in die Lage versetzt, ihren Wortschatz durch Wortbildungsmöglichkeiten im Textkontext zu erweitern. Zu diesem Zweck wurden jede Woche die Texte vorgegeben und im Hinblick auf die Wortbildungsverfahren bzw. Derivation, Komposita, Konversion usw. analysiert. Das Ziel war es hier, nicht nur die Analyse der vorkommenden Wortbildungsprodukte in Texten durchzuführen, sondern die Fertigkeit des Leseverstehens zu entwickeln und dadurch die Deutschlehrerstudierenden Lesegewohnheiten erwerben zu lassen. Wie oben deutlich dargestellt, vollzieht sich die Vermittlung der deutschen Wortbildungsarten während des Sprachlernprozesses und dieses Verfahren bedient sich der Wortschatzerweiterung der Deutschlernenden. Um dieses Unterrichtverfahren deutlicher zu machen, werden wir im Folgenden einen Beispielunterricht beschreiben.

4.7. Ein Beispielunterrichtsmodell

Es wird von jedem Fremdsprachendidaktiker akzeptiert, dass Texte im Fremdsprachunterricht eine herausragende Rolle spielen. In diesem Punkt bringt Sändig (2010) zum Ausdruck, dass es nur durch die Verwendung von Texten möglich ist, die Handlungsfähigkeit in der Fremdsprache zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die folgende Frage zu stellen und auf diese eine Antwort zu finden: Wie soll man mit fremdsprachigen Texten umgehen, um die Textverständniskompetenz zu erhöhen? Bevor wir uns mit der Antwort auf diese Frage beschäftigen, wäre es an dieser Stelle sinnvoll zu betonen, dass “Unterricht zur Entwicklung der Lesefertigkeit in der Fremdsprache kein Selbstzweck ist” (Westhoff, 1997, S. 7). Davon ausgehend sollte man Lernende darauf aufmerksam machen, dass beim Fremdsprachlernprozess die Lesekompetenz nicht als Zweck, sondern als Mittel zur Effektivierung des Lernens der Fremdsprache angesehen werden sollte. Aus dieser Perspektive lässt sich sagen, dass beim Fremdsprachenlernen Texte als wichtiger In- und Output fungieren. Wenn wir auf die oben gestellte Frage zurückkommen, lautet die Antwort wie folgt: Basierend auf der produktorientierten Textarbeit wird die vorliegende Dissertation mit dem Thema ‚Wortschatzerweiterung anhand der die expliziten Vermittlung von den

Wortbildungsmöglichkeiten im textuellen Kontext‘ im Rahmen des neu konzipierten Vokabellernkonzeptes auf drei Säulen durchgeführt, wie in der Abbildung 7 zu sehen ist.

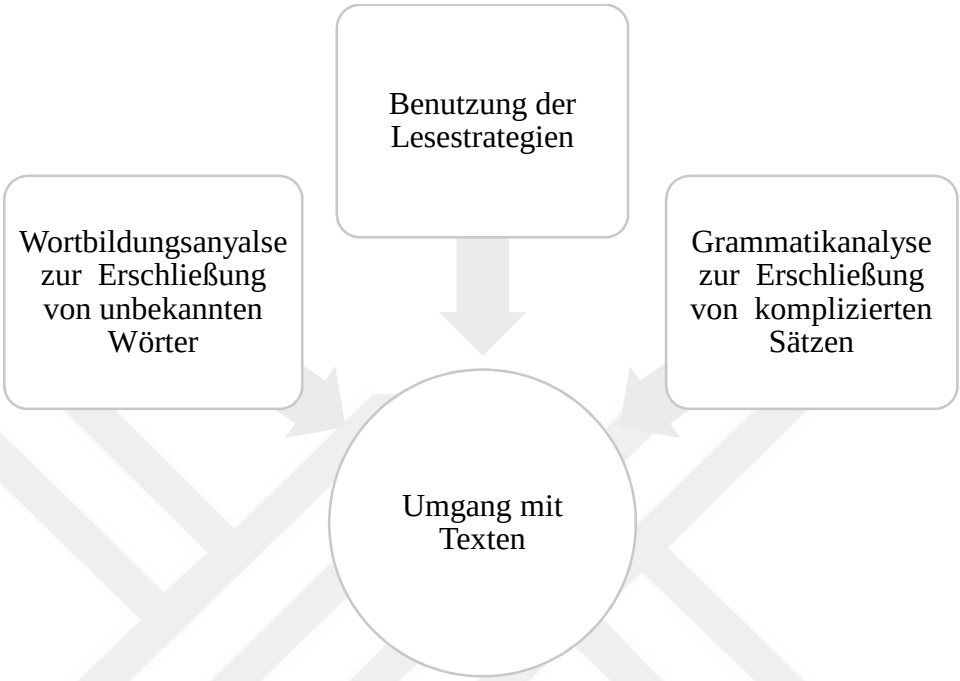


Abbildung 7. Drei Säulen zum Umgang mit Texten in der Fremdsprache

Basierend auf der Abbildung 7 werden wir einen Beispielunterricht darstellen. Wie oben zu sehen ist, bearbeiten wir Texte im Hinblick auf drei Aspekte. Im ersten Schritt benutzen wir die Lesestrategien, um mit dem Leseverstehen besser und einfach umzugehen. Im nächsten Schritt machen wir eine grammatische Analyse der komplizierten Strukturen, um das Problem beim Leseverstehen zu beseitigen, das aus der Grammatik entsteht. Zuletzt machen wir eine Wortbildungsanalyse, um den Wortschatz der Deutschlehrerstudierenden zu erweitern. In diesem Zusammenhang haben wir uns darum bemüht, im Folgenden ein Beispielunterrichtsmodell zu erstellen, indem wir die erhobenen Ergebnisse und Feststellungen im Rahmen der sprachlichen Bedarfsanalyse in Betracht gezogen haben, die vor der Durchführung dieser empirischen Doktorarbeit ausgeführt wurden.

Obwohl die dadurch erhaltenen Befunde im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt werden, wäre es sinnvoll, sie auch an dieser Stelle anzuführen. Vor Beginn der Arbeit haben wir mit den Untersuchungsteilnehmenden einen Leistungstest bezüglich des Leseverständnisses durchgeführt. Die erreichten Punktzahlen der

Deutschlehramtsstudierenden in diesem Erfolgstest haben deutlich gezeigt, dass sie Schwierigkeiten mit dem Leseverstehen in der deutschen Sprache haben. Um die Gründe dafür zu erforschen, haben wir auf sie einige Messinstrumente wie unterschiedliche Umfragen bezüglich der Lesegewohnheiten und Lesestrategien angewendet, deren Ergebnisse deutlich machten, dass die Befragten nicht in der Lage waren, mit deutschen Texten umzugehen. Dies war darauf zurückzuführen, dass sie über begrenzte Wortschatzkenntnisse verfügten, beim Lesen keine Lesestrategien benutzten und nicht regelmäßig deutsche Texte lasen. Von dieser Feststellung ausgehend erscheint es sinnvoll, den Fremdsprachlernenden vor allem Hinweise bezüglich des Umgangs mit fremdsprachlichen Texten zu geben, weil das Hauptziel dieser Dissertation die Wortschatzerweiterung durch die Vermittlung der unterschiedlichen Wortbildungsarten wie Zusammensetzung, Derivation und Konversion im textuellen Kontext war. In diesem Zusammenhang wählten wir einen Text – Auto ohne Fahrer – im Sprachniveau B1 auf der Webseite der Deutschen Welle aus und bearbeiteten ihn in Anlehnung an Müller (2005) und an Storch (2001) in drei Phasen, die wie folgt lauten:

I. Hinführungsphase –Vorentlastung der Texte
II. Erarbeitungsphase – die eigentliche Textpräsentation
III. Anschlussphase – weitere Bearbeitung des Textes

Lesetext: Auto ohne Fahrer

Auto ohne Fahrer



Autoentwickler sind überzeugt: In Zukunft übernimmt das Fahren, Lenken und Einparken ein digitaler Chauffeur. Autos, die von alleine fahren, sind das Thema auf den großen Automobilmessen.

Schon seit Monaten testet Google in Kalifornien komplett führerlose Fahrzeuge. Hier steuert ein Computer das Fahrzeug sicher über die Straßen. Das Auto kontrolliert die Route und umfährt Staus und Baustellen. Sensoren halten immer den nötigen Abstand zu anderen Autos, Radfahrern oder Fußgängern. Google selbst will kein Autohersteller werden, sagte der Google-Autoentwickler Chris Urmson auf der IAA in Frankfurt, einer der größten Automobilmessen weltweit. Sein Unternehmen will vielmehr mit den erfahrenen Autoherstellern zusammenarbeiten.

Auch BMW, Mercedes und Audi lassen ihre Ingenieure längst mit der Idee selbstfahrender Autos experimentieren. Menschen bauen Unfälle und machen Fehler. Technik dagegen ist schneller, wird nicht müde und lässt sich auch nicht ablenken. „Mein Ziel ist es, dass mein heute zwölfjähriger Sohn keinen Führerschein mehr machen muss“, sagte Urmson. Der Zweisitzer von Google soll bald nicht nur vom Computer gesteuert, sondern auch ohne Lenkrad und Pedale fahren. Wer mit diesem Auto fährt, ist kein Fahrer mehr, sondern Passagier.

Das Auto der Zukunft soll noch mehr können: Die Autohersteller möchten eine Art Smartphone auf vier Rädern entwickeln. Das soll seine Insassen nicht nur zur Arbeit oder in den Urlaub fahren, sondern sucht sich selbst einen Parkplatz, übernimmt die Hotelbuchung und kauft sogar noch Konzertkarten. Dabei kennt das Auto selbstverständlich den Geschmack seines Fahrers und kann ihn aber auch mal daran erinnern, das FitnessStudio mal wieder zu besuchen.

Experten sind sich sicher: Diese intelligenten und selbstfahrenden Autos könnten vielleicht schon in zehn bis 15 Jahren in Serie gebaut werden. Doch so praktisch das alles klingt, gibt es nach wie vor offene Fragen: Wer ist Schuld, wenn ein Unfall passiert? Der Fahrer beziehungsweise Passagier des Autos oder der Hersteller? Und was passiert eigentlich, wenn das Auto gehackt wird?

Quelle: https://www.dw.com/de/auto-ohne-fahrer/a-18727866 (Zugang: 12.01.2017)

In der Hinführungsphase, bei der es um die Vorentlastung des Textes geht, haben wir durch die Benutzung der Lesestrategien die folgenden unterrichtlichen Tätigkeiten durchgeführt, um den Untersuchungsteilnehmenden die Möglichkeit zu bieten, den Text besser und leichter zu verstehen.

- Extensives Hören: Ausgehend von der Tatsache, dass der Mensch 10 % von dem behält, was er liest, 20 % von dem, was er hört, 30 % von dem, was er sieht, 70 % von dem, was er sieht und hört sowie 90 % von dem, was er selbst tut, haben wir vor allem Texte mit Audiofunktion bevorzugt. Das Ziel dieser Tätigkeit war es, den Lernenden die Möglichkeit anzubieten, beim Lesen auch gleichzeitig den Text zu hören, wodurch sie in der Lage waren, die Aussprache der Wörter im Text zu korrigieren, die sie falsch ausgesprochen hatten. Darüber hinaus ermöglichte es ihnen, die Hörverständnisfertigkeit zu entwickeln (***Webseite:*** *http://www.dw.com/de/auto-ohne-fahrer/a-18727866*).
- Einsatz von Videos: In der Lehrveranstaltung zu Lesefertigkeiten sind der Einsatz von visuellen Materialien – besonders Video – und der Gebrauch von auditiven Materialien von Bedeutung, weil diese vor dem Lesen das Interesse und die Neugier von Lernenden für den gelesenen Text wecken. ***Webseite:*** *https://www.youtube.com/watch?v=7mEBF8SCRqA* – ***Webseite:*** *https://www.youtube.com/watch?v=_TE5YMOEiUg*
- Um im ersten Schritt verstehen zu können, worum es in einem Text geht, kommen Bilder oder Illustrationen bezüglich des gelesenen Textes zu Hilfe, vor allem um Hypothesen zu bilden; dadurch sind die Lesenden in der Lage, vor dem Lesen mit dem Text besser umgehen zu können. Aus diesem Grund forderten wir die Untersuchungsteilnehmenden vor dem Lesen auf, das Bild anzuschauen und mithilfe des Bildes den Inhalt des Textes zu erschließen.
- Neben dem Bild zur Erschließung ist das andere Hilfsmittel die Überschrift. Vor dem Lesen haben wir die Untersuchungsprobanden gebeten, die Überschrift zu lesen und alles zum Ausdruck zu bringen, was ihnen zum Inhalt des Textes einfällt, indem sie mit der Überschrift assoziieren.
- Vor dem Lesen haben wir zum Vorhersagen des Inhalts von Text die Untersuchungsteilnehmenden aufgefordert, neben den oben dargestellten Hilfsmitteln wie Bild, Video, Illustration und Überschrift unter Benutzung der Muttersprache zusätzlich die Technik Brainstorming anzuwenden, weil diese

Technik einen positiven Einfluss auf das Leseverstehen hat. Mit anderen Worten haben wir von ihnen verlangt, vor dem Lesen ihr Hintergrundwissen, d h. ihr Weltwissen bezüglich des gelesenen Textes zu aktivieren.

- Ø Es wurden die Studierenden aufgefordert, auch die formale Gestaltung zu berücksichtigen, bevor sie den Text zu lesen anfangen. In diesem Zusammenhang wurde darum gebeten, die Abschnitte zu nummerieren, die der gelesene Text enthält.
- Ø Nachdem die schon dargelegten Prä-Leseaktivitäten sowohl in Bezug auf die inhaltliche als auch auf die formale Betrachtung geübt wurden, haben wir die Untersuchungsteilnehmenden gebeten, den ganzen Text zu überlesen, um sich einen Überblick über den Inhalt des Textes zu verschaffen. Mit anderen Worten haben wir sie aufgefordert, das orientierende Lesen als Lesetechnik zu benutzen, bei dem man nicht den kompletten Text verstehen muss, sondern im Text wichtige Informationen sammeln und die Hauptaussagen ermitteln sollte. Darüber hinaus wird diese Lesetechnik als das überfliegende Lesen bezeichnet. Wir haben uns darum bemüht, die Beteiligten darauf aufmerksam zu machen, dass sie beim ersten Lesen nicht alles begreifen oder alle unbekannten Wörter im Wörterbuch nachschlagen mussten, sondern stattdessen mithilfe eines Lesestrategieeinsatzes mit dem Textverstehen umgehen konnten.
- Ø Im letzten Schritt dieser Phase der Textanalyse forderten wir die Studenten auf, beim Überlesen Zahlenangaben, Privatnamen, Kursivschrift oder Fettschrift im Text zu unterstreichen.

Wie schon erwähnt, besteht die Textanalyse aus folgenden drei Phasen in Anlehnung an Storch: Hinführungsphase, Erarbeitungsphase und Anschlussphase. In der ersten Phase haben wir im Allgemeinen Prä-Leseaktivitäten zur Entlastung des Textes geübt und außerdem haben wir im letzten Schritt dieser Phase die Lesetechnik des orientierenden oder überfliegenden Lesens eingesetzt. Was die zweite Phase, nämlich die Erarbeitungsphase der Textanalyse betrifft, haben wir hier während des Lesens die nachfolgend dargestellten Lesestrategien benutzt bzw. Leseübungen gemacht, um den Text besser und leichter zu verstehen.

- Wie schon erwähnt, haben wir in der Einführungsphase das orientierende Lesen als erste Lesetechnik verwendet. Dagegen wurden die Untersuchungsteilnehmenden in der Erarbeitungsphase aufgefordert, das genaue oder totale Lesen als zweite Lesetechnik einzusetzen und gemäß dieser Technik den Text noch einmal durchzulesen.
- Nachdem die Studierenden sich mit dieser Lesetechnik vertraut gemacht hatten, wurden sie aufgefordert, die wichtigsten Aussagen zu unterstreichen, während sie den Text lasen.
- Wie oben zu sehen ist, war der vorliegende Text in vier Abschnitte gegliedert. In der Hinführungsphase wurden die Untersuchungsteilnehmenden lediglich gebeten, diese Abschnitte zu nummerieren. In dieser Phase wurde dagegen verlangt, zu jedem nummerierten Abschnitt die Kernaussage aufzuschreiben. Sie konnten ein Stichwort oder eine Wortgruppe oder einen Satz formulieren oder eine Frage stellen.
- Der Lesevorgang vollzieht sich auf drei Ebenen wie folgt:
  auf der Wortebene,
  auf der Satzebene,
  auf der Textebene.
- Auf Wortebene: Erschließen Sie die Bedeutung des Wortes aus dem Kontext!
  Beispiel → Hier ***steuert*** ein Computer das Fahrzeug sicher über die Straßen.
- Auf der Satzebene: Bringen Sie mit Hilfe der Konjunktionen im Text die Sätze in Zusammenhang! **Beispiel:** → Menschen bauen Unfälle und machen Fehler. Technik ***dagegen*** ist schneller, wird nicht müde und lässt sich auch nicht ablenken**.**
- Auf der Textebene: Berücksichtigen Sie auch die anderen Sätze im Paragraphen, um einen Satz zu verstehen! **Beispiel:** → Das Auto der Zukunft soll noch mehr können: Das soll seine Insassen nicht nur zur Arbeit oder in den Urlaub fahren, sondern sucht sich selbst einen Parkplatz, übernimmt die Hotelbuchung und kauft sogar noch Konzertkarten. ***Dabei kennt das Auto selbstverständlich den Geschmack seines Fahrers.***
- Inhaltsbezogene Fragen zum Text (Multiple-Choice-Übungen):

  1. Die Automobilhersteller glauben, dass …

  a) die Menschen in 10 bis 15 Jahren nur noch in Elektroautos fahren.

  b) in 10 bis 15 Jahren jeder selbstfahrende Autos kaufen kann.

c) die Menschen mit dem digitalen Chauffeur nie mehr einen Unfall haben.

Im Rahmen der vorliegenden Textarbeit haben wir uns darum bemüht, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach dem Englischen lernenden Untersuchungsteilnehmenden mit verschiedenen Lesetechniken vertraut zu machen, damit sie die Probleme bezüglich Textverstehen möglichst überwinden können. Wie schon erwähnt, haben wir zu diesem Zweck in der Hinführungsphase die Lesetechnik des orientierenden Lesens und in der Erarbeitungsphase die Lesetechnik des totalen Lesens eingesetzt. In der Anschlussphase wurde das auswählende Lesen als letzte Lesetechnik verwendet. Kurz gesagt, bei der Textarbeit wurde pro Phase eine andere Lesetechnik benutzt; damit kamen insgesamt drei unterschiedliche Lesetechniken zum Einsatz: das orientierende Lesen, das totale Lesen und das suchende Lesen. Wie bei der schon genannten ersten und zweiten Phase der Textarbeit haben wir auch in der dritten bzw. letzten Phase verschiedene Leseaktivitäten durchgeführt, die im Folgenden dargestellt werden:

- Im ersten Schritt der Anschlussphase baten wir die Studierenden, als letzte Lesetechnik das suchende Lesen zu gebrauchen, um zu überprüfen, ob sie den Text vollständig und richtig verstanden hatten. Andernfalls waren sie aufgefordert, die Stelle im Text, die sie nicht verstanden hatten, noch einmal gründlich durchzulesen.
- Wenn es einen Satz im Text gab, den sie nicht genau verstanden hatten, sollte die ‚Satzlupe' verwendet werden. Bei dieser Arbeitstechnik der ‚Satzlupe' wird der nicht verstandene Satz vor allem betont und aus unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachtet und analysiert.
- "Wortschatz/Lexik, Paraphrasierungsübungen, Umformungen: Das Zuordnen von Paraphrasierungen eignet sich sowohl zum Einführen als auch zum Wiederholen und Festigen von neuem Wortschatz. Die Wörter und Umschreibungen werden auf Kärtchen kopiert, diese werden gemischt und von den Lernenden in Gruppen- oder Partnerarbeit wieder zugeordnet" (Müller, 2005, S.17).

führerloses Fahrzeug	Lenkrad
das Steuer im Fahrzeug	ein Auto mit zwei Sitzen
ein Auto ohne Fahrer	**Zweisitzer**

- Sprachliche Bedarfsanalyse nach Wortarten: zyklische Bearbeitung des Textes nach Wortarten.

Tabelle 19.

Sprachliche Bedarfsanalyse nach Wortarten

Nomen	Verben	Adjektiven	Adverbien	Konjunktionen	Präpositionen

- Sprachliche Bedarfsanalyse nach Wortbildungsarten: Zyklische Bearbeitung des Textes nach Wortbildungsarten. In diesem Teil zum Umgang mit Text haben wir die Studierenden gebeten, die Wortbildungsprodukte im Text zu finden und – wie in der Tabelle 20 zu sehen ist – nach Wortbildungsmustern zu klassifizieren.

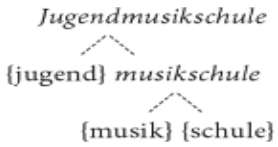
Tabelle 20.

Sprachliche Bedarfsanalyse nach Wortbildungsarten

Komposita	Explizite Derivation	Implizite Ableitung	Konversion

- Auf der Wortebene: ‚Analysieren Sie die vorkommenden Wortbildungsprodukte im Text!' – Wie schon erwähnt wurde, haben die Untersuchungsteilnehmenden im ersten Schritt nur die Wortbildungsprodukte im Text gefunden, aber im zweiten Schritt wurden sie dazu aufgefordert, sie nach Wortbildungsverfahren zu analysieren, nämlich eine Wortbildungsanalyse zu machen, die Elsen (2011) wie folgt mit einem

Beispiel verdeutlichend definiert: „Bei der morphologischen Analyse werden neben der Konstituentenstruktur (morphologische Struktur), den Morphemtypen und den Wortarten der einzelnen Konstituenten auch Informationen zu Fremdwortstatus, alternativen Analysemöglichkeiten mit Begründung für eine Entscheidung sowie Besonderheiten wie Konfix, Allomorph, unikales Morphem oder Auffälligkeiten bei der Lage des Wortakzents angegeben.“ (S. 10)



Jugendmusikschule	Nomen
musikschule	Nomen
{jugend}	Nominalwurzel, frei, lexikalisch
{musik}	Nominalwurzel, frei, lexikalisch
{schule}	Nominalwurzel, frei, lexikalisch

Abbildung 8. Ein Beispiel für die Analyse der Wortbildungsmorpheme
Quelle: Elsen, 2011, S. 10

- Auf der Satzebene: ‚Bilden Sie Sätze durch diese Wortbildungsprodukte!‘
- Auf der Textebene: Wir forderten die Untersuchungsteilnehmenden auf, den Textinhalt mit eigenen Worten kurz zusammenzufassen, indem sie vor allem die vorkommenden Wortbildungsprodukte nach verschiedenen Wortbildungsmöglichkeiten benutzten.
- Inhaltsunabhängige Fragen:
  Wie findet Ihr die Vorstellung, dass Autos selbst fahren können? Sieht die Zukunft für Euch so aus?

KAPITEL V

ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Das Hauptkapitel Ergebnisse und Diskussion besteht aus vielen Teilen. In jedem werden die durch unterschiedliche Messinstrumente erhobenen qualitativen und quantitativen Daten in detaillierter Weise dargestellt, interpretiert und diskutiert. Im ersten Teil dieses Kapitels beschreiben wir die Ergebnisse der Bedarfsanalyse, die im Rahmen der quasi-experimentellen Doktorarbeit zur Lagefeststellung hinsichtlich der Problemfelder Wortschatz und Lesen beim Deutschlehr- und Lernprozess durchgeführt wurde. Im zweiten Teil stellen wir die Resultate zweier unterschiedlicher Wortbildungsleistungstests dar, die vor und nach der Untersuchung ausgeführt wurden. Im dritten Teil werden die Ergebnisse der produktorientierten Aufgaben dargelegt. Im letzten Teil behandeln wir die durch ein semistrukturiertes Interview und ein Reflexionspapier gesammelten Daten.

5.1. Ergebnisse der Bedarfsanalyse

Wie schon erwähnt, haben wir im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit beabsichtigt, als Hauptziel den Wortschatz der an der Untersuchung beteiligten Deutschlehramtsstudierenden mithilfe der Wortbildungsmöglichkeiten der deutschen Gegenwartssprache zu erweitern. Als Nebenziel wurde eine Bedarfsanalyse bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten durchgeführt, die auf die Leseverständniskompetenz sowie die Wortschatz- und Wortbildungskenntnisse begrenzt war und die Grundlage dieser Dissertation bildete, um eine Lagefeststellung über das Profil der zukünftigen Deutschlehrerkandidaten machen zu können. Für diese Feststellung und die Beantwortung der im ersten Kapitel dargelegten Forschungsfragen haben wir von unterschiedlichen Messinstrumenten zur Datenerhebung Gebrauch gemacht.

Forschungsfrage 1: Was zeichnet das Profil der Deutschlehramtsstudierenden aus?

Das Nebenziel der vorliegenden Doktorarbeit war es, das Profil der Deutschlehrerstudierenden bezüglich des akademischen Erfolgs herauszufinden, der im weiteren Sinne mit der Deutschlernmotivation und in engerem Sinne mit der Lese- und

Wortschatzlernmotivation fest verbunden ist. In diesem Zusammenhang wurde versucht, sowohl aus der Sicht der Deutschlehrerstudierenden als auch der akademischen Lehrkräfte in der Abteilung der Deutschlehrerausbildung eine Feststellung darüber zu machen. Zu diesem Zweck wurden anhand einer Umfrage den Akademikern, die in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung in den Staatsuniversitäten der Türkei arbeiten, die folgenden Fragen gestellt.

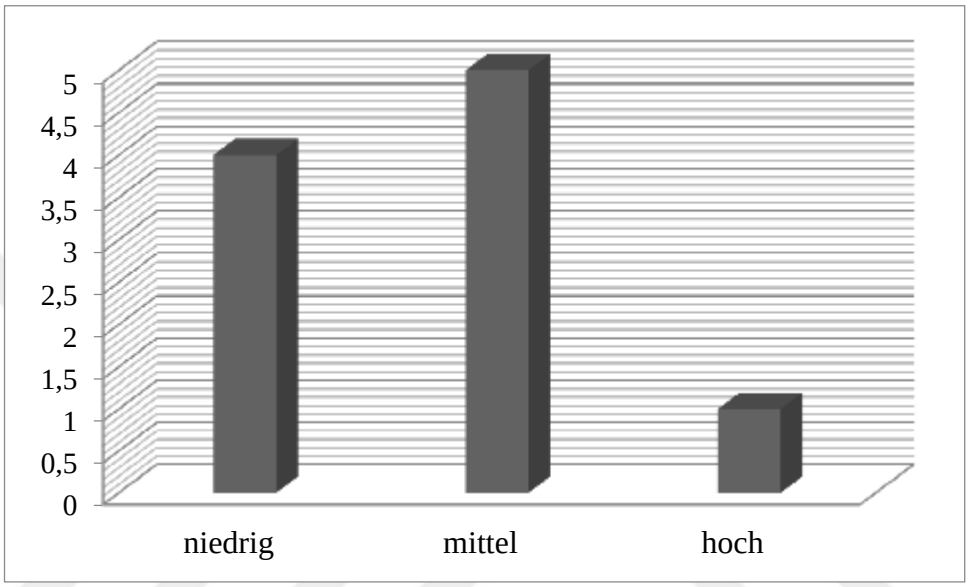


Abbildung 9. Deutschlernmotivation der Deutschlehramtsstudierenden

Wie in der Abbildung 9 zu erkennen ist, ist die Mehrheit der befragten akademischen Lehrkräfte aus der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Meinung, dass ihre Deutschlehrerstudierenden eine mittlere Motivation haben. Nur eine akademische Lehrkraft vertritt die Meinung, dass die Studierenden eine hohe Motivation besitzen. Dagegen sind vier Akademiker der Ansicht, dass die Deutschlehrerkandidaten eine niedrige Motivation haben. Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Deutschlernmotivation der Studierenden in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung von ihren Dozenten im Allgemeinen als niedrig und mittel betrachtet wird. Auch wenn die Motivation individuell und je nach Situation oder den Bedingungen variiert, ist den akademischen Lehrkräften aus Erfahrung und Beobachtung bekannt, dass es viele Gründe dafür gibt, warum die Deutschlehrerstudierenden meistens eine geringe oder mittlere Motivation haben. Die meisten Deutschlehrerstudierenden, deren Ziel es eigentlich ist, an der Abteilung für die Englischlehrerausbildung zu studieren, haben an der Universitätsaufnahmeprüfung nicht

auf Deutsch, sondern auf Englisch teilgenommen. Weil die meisten bei dieser Prüfung die nötige Punktzahl nicht erreichen konnten, haben sie stattdessen als notwendige Alternative die Deutschlehrerausbildung ausgewählt, was sich auf ihre Motivation nachteilig auswirkt.

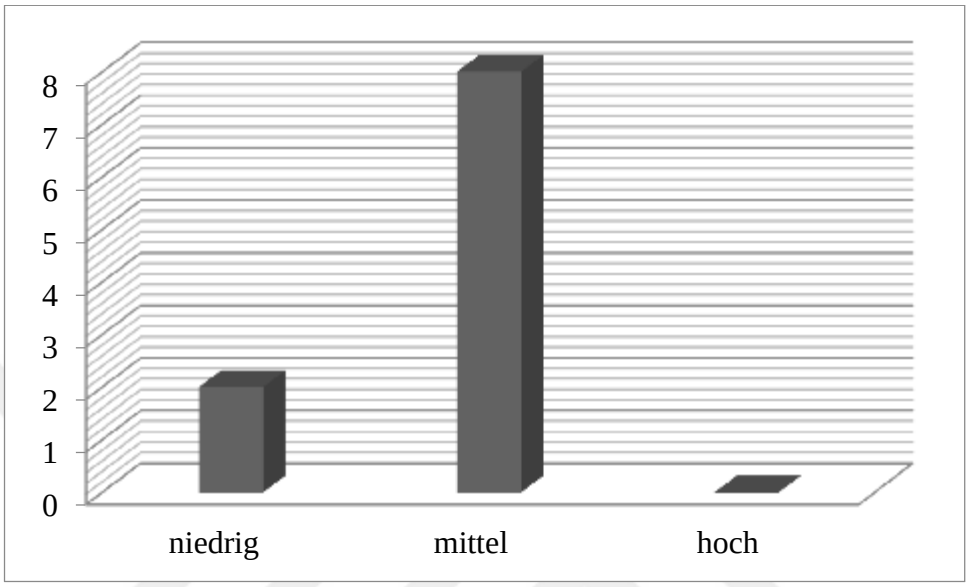


Abbildung 10. Vokabellernmotivation der Deutschlehramtsstudierenden

Wie in der Abbildung 10 ersichtlich ist, hat keine der befragten Lehrbeauftragten in der Abteilung für Deutschlehrausbildung die Wortschatzlernmotivation ihrer Studierenden mit hoch eingeschätzt. Die Meisten der Befragten vertreten die Meinung, dass ihre Deutschlehramtsstudierenden über eine mittlere Vokabelaneignungsmotivation verfügen, während vier akademische Lehrkräfte der Meinung sind, dass ihre Deutschlehrerkandidaten eine niedrige Vokabellernmotivation haben.

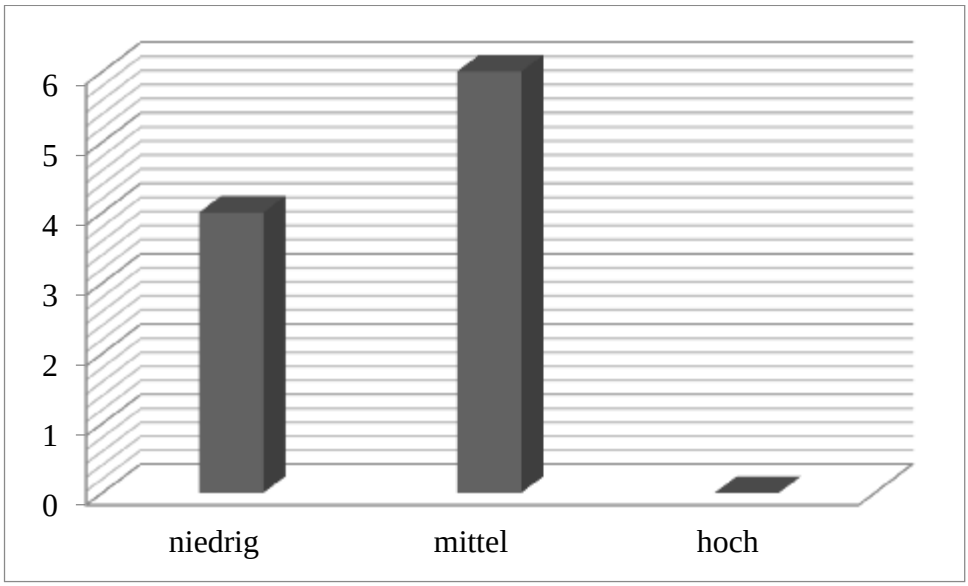


Abbildung 11. Lesemotivation der Deutschlehramtsstudierenden

Wie in der Abbildung 11 dargestellt, hat keine der befragten akademischen Lehrkräfte die Lesemotivation der Deutschlehrerstudierenden mit hoch bewertet. Vier von zehn Dozenten, die den Fragebogen ausfüllten, waren der Meinung, dass die Lesemotivation ihrer Studenten niedrig ist, dagegen waren sechs Befragte der Ansicht, dass die Lesemotivation ihrer Studierenden mittel ist. Unter Berücksichtigung der oben dargelegten Deutschlernmotivation der Deutschlehramtsstudierenden ist es zu zeigen, dass es eine enge Beziehung zwischen Deutschlernmotivation und Lesemotivation gibt. Davon ausgehend ist zu vermuten, dass die Einstellung zum Deutschlernen einen erheblichen Einfluss auf das Lesen deutscher Texte wie Zeitungen, Romane, Zeitschriften usw. als Bestandteil des Fremdsprachenlernens ausübt. Aus diesem Grund muss man zuerst und vor allem gründlich erforschen, mit welchen Motivationen die Studenten die Abteilung der Deutschlehrerausbildung bevorzugen. Denn es ist eine Tatsache, dass es sehr schwierig ist, mit einer niedrigen Motivation und einer negativen Einstellung eine Fremdsprache zu erlernen. Dafür sind viele Gründe vorhanden, weshalb die meisten der Deutschlehrerstudierenden über eine niedrige oder mittlere Motivation verfügen. Da es einen Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung gibt, könnte es zum einen sein, dass in den letzten Jahren Studierende mit geringer Punktzahl an der Abteilung für die Deutschlehrerausbildung eingeschrieben sind. Darüber hinaus haben die meisten von denen, die an dieser Abteilung studieren, an der Universitätsaufnahmeprüfung nicht auf Deutsch, sondern auf Englisch teilgenommen. Anders ausgedrückt ist Englisch für die meisten die erste und Deutsch die zweite

Fremdsprache. Im Vergleich zu den letzten Jahren sind ausserdem die Deutschlehrerstudierenden mit geringen Englischkenntnissen an der Universität eingeschrieben,

Im Folgenden versuchen wir, im engeren Sinne die Bedarfsanalyse bezüglich der Studierenden, die an der empirischen Untersuchung teilgenommen haben, durchzuführen, damit wir das neu zu entwickelnde Unterrichtskonzept gemäß den Bedürfnissen der Lernenden besser und effektiver gestalten können. Zu diesem Zweck haben wir uns zum Ziel gesetzt, den folgenden Forschungsfragen nachzugehen:

Forschungsfrage 2: Auf welchem Sprachniveau befinden sich die Untersuchungsteilnehmenden in Bezug auf das Leseverständnis?

Im Rahmen dieser Untersuchung haben wir zunächst einen Leistungstest für Leseverstehen durchgeführt, um das Niveau der Untersuchungsteilnehmenden in Bezug auf ihr Leseverständnis einzustufen, weil wir durch die vorliegende Doktorarbeit darauf abzielten, anhand der Wortbildungsvermittlung im textuellen Kontext den Wortschatz der Deutschlehrerstudierenden zu erweitern. Der Test ‚Deutsch-Leseverständnis' bestand aus drei Teilen. Im ersten Teil gab es Richtig/Falsch-Aufgaben. Im zweiten Teil dieses Tests gab es Mehrfachwahlaufgaben. Im letzten Teil gab es Offene Aufgaben/Fragen zum Text. Wie schon oben erwähnt, wurde dieser dreiteilige Leistungstest auf Basis der 100 Punkte kontrolliert. Mit anderen Worten konnten maximal 100 Punkte erreicht werden, von denen die Untersuchungsteilnehmenden bei diesem Erfolgstest im Durchschnitt 45.33 bekommen haben. Um die Niveaustufe beider Gruppe gesondert feststellen zu können, wurde auch der t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt, wobei kein statistisch signifikanter Unterschied $t=-1.98$; $p>0.05$ zwischen Kontroll- und Experimentgruppe herauskam. Die Mittelwerte beider Gruppen waren fast gleich. Während die KG den Wert 40.80 erreichte, betrug der Wert der EG 49.86. Ausgehend von diesen Ergebnissen für den Leseverständnisleistungstest kann man sagen, dass die Untersuchungsteilnehmenden nicht gut im Bereich des Leseverstehens sind. Um die Gründe für die Leseverständnisseprobleme der Deutschlehramtsstudierenden feststellen zu können, haben wir im Rahmen der Bedarfsanalyse einen Fragebogen durchgeführt, dessen Ergebnisse im Folgenden ausführlich dargestellt werden.

Forschungsfrage 3: Verfügen die Untersuchungsprobanden über Lesegewohnheiten im Deutschen?

Tabelle 21.

Ergebnisse der Lesegewohnheitsumfrage

Der Fragebogen für Lesegewohnheiten in der Fremdsprache	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
Wöchentlich lese ich eine deutsche Zeitung.	26	4	---	---	---
Wöchentlich lese ich eine deutsche Zeitschrift.	24	2	4	---	---
Wöchentlich lese ich meine deutschen Lehrwerke.	9	10	10	1	---
Wöchentlich lese ich deutsche Romane/ Kurzgeschichten.	17	7	6	---	---
Wöchentlich lese ich etwas im Internet.	11	11	6	2	---

Zur Feststellung der fremdsprachlichen Lesegewohnheiten der befragten Deutschlehrerstudierenden haben wir im Rahmen der vorliegenden Arbeit einen von Shen (2006) entwickelten und von Pekkanlı und Kartal (2010) aus dem Englischen ins Türkische übersetzten Fragebogen durchgeführt, der aus insgesamt 5 Items besteht. Bei der Betrachtung der ersten Aussage ***Wöchentlich lese ich eine deutsche Zeitung*** ist es in der Tabelle 21 ersichtlich, dass fast alle Studierenden, die den Fragebogen bezüglich der Lesegewohnheiten ausgefüllt haben, angaben, dass sie wöchentlich keine deutsche Zeitung lesen. Nur vier Untersuchungsteilnehmende brachten zum Ausdruck, dass sie selten wöchentlich eine deutsche Zeitung lesen. Kein Untersuchungsteilnehmender von insgesamt 30 befragten Deutschlehrerkandidaten kreuzte hier im Fragebogen *manchmal, oft, immer* an. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten Untersuchungsprobanden nicht regelmässig deutsche Zeitungen lesen, obwohl fast alle Studierenden Smartphone und dadurch einen Internet-Zugang besitzen, um im Internet online deutsche Zeitungen zu lesen, während sie keine gedruckte deutsche Zeitung erhalten können.

Die statistische Auswertung der Ergebnisse aus dem Fragebogen zu fremdsprachlichen Lesegewohnheiten sowie die Verwendung der deutschen Zeitungen, Zeitschriften, Romane und Kurzgeschichten sowie der Lehrwerke werden ausführlich dargestellt und interpretiert.

Ausgehend von der Tatsache, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Lesegewohnheit gibt, können wir sagen, dass aufgrund der ungenügenden Lesekompetenz die befragten Deutschlehrerkandidaten beinahe keine Zeitungslesegewohnheit haben. Mit anderen Worten fördert regelmäßiges Zeitunglesen eine gute Lesekompetenz. In diesem Zusammenhang haben wir ihnen die folgende Frage gestellt, die sich auf die Feststellung der Lesekompetenz bezieht: Haben Sie Schwierigkeiten beim Lesen von deutschen Texten? Auf diese Frage haben alle Befragten geantwortet, dass sie beim Lesen mit Schwierigkeiten konfrontiert sind.

Bei der Betrachtung der zweiten Aussage bezüglich der Zeitschriftenlesegewohnheiten der befragten Deutschlehrerkandidaten kamen ähnliche Ergebnisse zustande. Bis auf sechs Befragte gaben alle Untersuchungsteilnehmenden (N:24) an, dass sie ***nie*** wöchentlich eine deutsche Zeitschrift lesen. Auf der anderen Seite fiel uns auf, dass nur zwei Studierende ***selten*** und vier Untersuchungsprobanden ***manchmal*** wöchentlich eine deutsche Zeitschrift lesen. Wie schon erwähnt, haben fast alle befragten Deutschlehrerstudierenden die Möglichkeit, im Internet die Webseite von deutschen Zeitschriften zu erreichen.

Bei der Analyse der Ergebnisse in Bezug auf die dritte Aussage ***Wöchentlich lese ich meine deutschen Lehrwerke*** ist es in der Tabelle 21 ersichtlich, dass etwa ein Drittel der Befragten (N:9) ***nie***, ein Drittel der Deutschlehrerstudierenden ***selten*** und ein Drittel der Untersuchungsprobanden ***manchmal*** wöchentlich ihre deutschen Lehrwerke lesen. Nur eine Studierende von insgesamt 30 Befragten gab an, dass sie ***oft*** wöchentlich die deutschen Lehrwerke liest.

Ausgehend von der vierten Aussage bezüglich der Lesegewohnheiten von deutschen Romanen und Kurzgeschichten sind wir zu der Schlussfolgerung gekommen, dass knapp mehr als die Hälfte (N:17) der befragten Deutschlehrerstudierenden wöchentlich keinen Roman oder keine Kurzgeschichte lesen. Betrachten wir die obige Tabelle 21, so ist es zu sehen, dass sieben Studierende ***selten*** und sechs Befragte ***manchmal*** einen deutschen Roman wöchentlich lesen. Darüber hinaus wurde es von keinem Studenten angegeben, dass ein deutscher Roman wöchentlich ***oft*** oder ***immer*** gelesen wird.

Was die letzte Aussage *Wöchentlich lese ich etwas im Internet* betrifft, lässt die Tabelle 21 erkennen, dass mehr als die Hälfte (N:22) der befragten Deutschlehrerkandidaten zum Ausdruck brachten, dass sie im Internet etwas *nie* oder *selten* lesen, wohingegen sechs Befragte *manchmal* und nur zwei Studenten *oft* wöchentlich im Internet lesen. Die oben dargestellten Ergebnisse bezüglich der Lesegewohnheiten im Internet haben deutlich gezeigt, dass die Deutschlehrerstudierenden zum Lesen keinen ausgiebigen Gebrauch vom Internet machen, obwohl wir im Zeitalter von Internet leben. Heute ist es möglich, mit modernen Technologien wie Computer, Smartphone, Tablets und anderen mobilen Endgeräten überall Zugang zum Internet zu haben, z. B. in der Schule, der Universität, in öffentlichen Verkehrsmitteln, zu Hause, in Studentenwohnheimen. “Der schnelle Zugriff auf im Netz verbreitete Information vereinfacht in vielerlei Hinsicht unseren Alltag und bietet uns neue Möglichkeiten, Wissen zu erwerben” (Pfeil, 2015, S. 3). Basierend auf dieser wichtigen Funktion des Internets ist es auch für das Fremdsprache-Lehren und -Lernen unentbehrlich. Denn Fremdsprachlernende sind in der Lage, durchs Internet unabhängig von Raum und Zeit die vom ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ definierten fünf Fertigkeitsbereiche – Lesen, Schreiben, Hören, zusammenhängendes Sprechen und Teilnahme an Gesprächen – zu üben. In diesem Zusammenhang ermöglicht das Internet selbstgesteuertes Lernen, das in den letzten Jahren auch beim Fremdsprachlernprozess an Bedeutung gewonnen hat. Unter oben dargestellten sprachlichen Fertigkeiten – nämlich beim Hören, Sprechen und Schreiben – leistet auch das Internet einen großen Beitrag zur Entwicklung der Lesekompetenz von Fremdsprachlernenden, denn “das Internet bietet eine Fülle an Texten in europäischen Sprachen und Schwierigkeitsgraden und zu jedem nur vorstellbaren Thema” (Buchberger, Chardaloupa, Perperidis & Heckmann 2011, S. 437). Im Internet, einer wichtigen Quelle zur Lesekompetenzentwicklung, gibt es zahlreiche Webseiten, die Fremdsprachlernenden die Möglichkeit bieten, viele Texte zu lesen und dazu verschiedene Aufgabentypen wie Richtig/Falsch-Aufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben und Textfragen zu üben. Als Beispiel sollen die folgenden Websites dienen: http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/top-thema/s-8031- http://mein-deutschbuch.de/ https://www.cornelsen.de/studio_21/1.c.3237778.de http://www.deutschalsfremdsprache.ch/index.php?actualid=5057&which_set=101 .

Es gibt viele weitere Webseiten, von denen man zur Lesekompetenzentwicklung kostenlos Gebrauch machen kann. Unter den oben angegebenen Webseiten werden wir

die erste Webseite vorstellen, auf der zweimal pro Woche einfach verständliche Berichte mit Glossar und Fragen zum Textverständnis erscheinen. Durch diese leicht verständlichen kurzen Texte aus verschiedenen Bereichen wie Ausbildung, Wirtschaft, Technologie und Politik, deren Niveaustufe B1 ist, haben Fremdsprachlernende die Möglichkeit, sich sowohl über Neues aus der ganzen Welt zu informieren, als auch neue Vokabeln zu lernen. Dadurch entwickeln sie nicht nur ihre Lesekompetenz, sondern erweitern auch ihren Wortschatz. Darüber hinaus erhalten sie ein umfangreiches Weltwissen, indem sie Aufsätze aus verschiedenen Gebieten lesen. Diese Webseite bietet außerdem die Möglichkeit, zu jedem Text eine langsam gesprochene Audiodatei herunterzuladen, wodurch man in der Lage ist, nicht nur Leseverständnis, sondern auch Hörverständnis zu entwickeln. Um diese Webseite besser vorstellen zu können, werden wir sie bildlich darstellen.

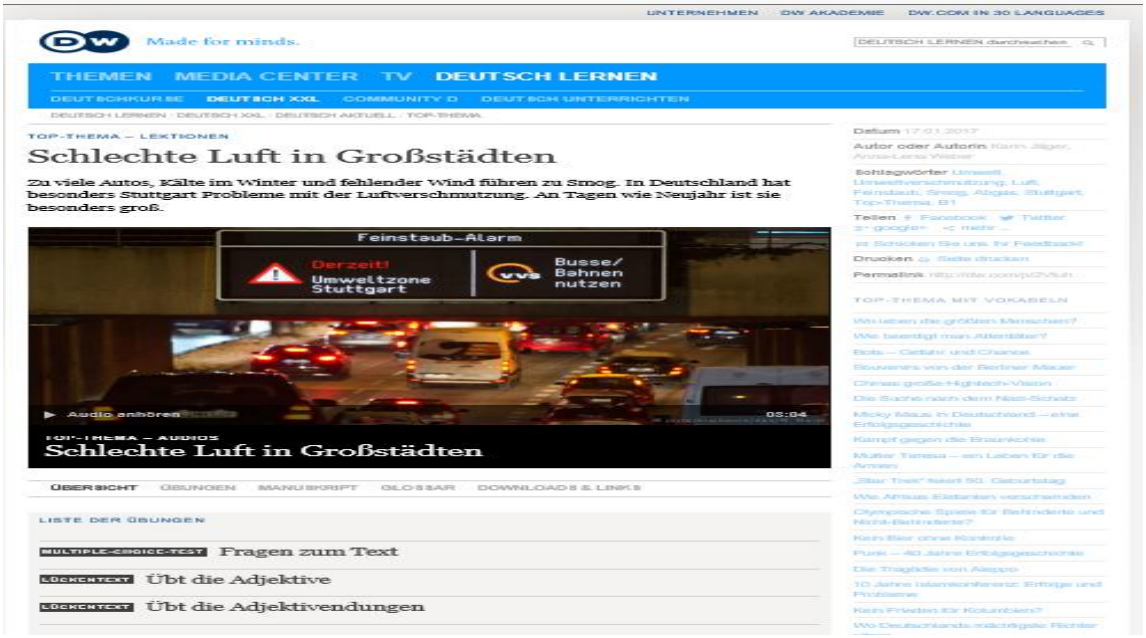


Abbildung 12. Eine Beispielwebseite zum Textlesen
Quelle: http://www.dw.de/deutsch-lernen/top-thema/s-8031 (Zugang: 12.08.2018)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten Deutschlehrerstudierenden keine fremdsprachliche Lesegewohnheit haben. In diesem Zusammenhang sollte die folgende Fragen gestellt werden: Warum lesen sie zu wenig? Und wieso lesen sie ungern? Die Antwort auf diese Fragen lautet, dass die Deutschlehrerstudierenden Leseblockaden haben, die im allgemeinen Sinne unter den drei Gesichtspunkten Motivationsmangel, Mangel an Lesekompetenz und Angst vor

dem Lesen in der Fremdsprache betrachtet werden können. Aus der Sichtweise sowohl der Studierenden als auch der Dozenten haben wir versucht, die Gründe für die Leseblockaden herauszufinden. Während ausgehend von den Aussagen der befragten akademischen Lehrkräfte in den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Grund hierfür ist, dass die Deutschlehrerkandidaten eine geringere Deutschlern-, Lese- und Wortschatzlernmotivation besitzen, liegt der Grund ausgehend von den Aussagen der befragten Studenten darin, dass sie über ungenügende Lesekompetenz wegen des geringeren Wortschatzes verfügen. Als Schlüssel zum Erfolg ist Motivation einer der bedeutendsten Faktoren beim Fremdsprachenlernen. Aus diesem Grund wird Motivation als ein unentbehrlicher Teil des Fremdsprachlehr- und Lernprozesses von Fremdsprachendidaktikern angesehen. Ebenso wie es einen engen Zusammenhang zwischen Motivation und akademischem Erfolg gibt, so existiert auch eine Verbindung zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz. Weil sich die Lesemotivation auf das Leseverhalten (Anzulović & Tomac, 2015) und die Leseeinstellung der Fremdsprachlernenden auswirkt, ist es nur möglich, die Lesekompetenz zu entwickeln, wenn sie eine positive Einstellung zum Lesen und Lust am Lesen haben. Kurz gesagt: Die fremdsprachliche Lesegewohnheit ist sowohl mit der Lesemotivation als auch mit der Lesekompetenz eng verbunden. Aus diesem Grund sollen die Leseblockaden der Lernenden auf gründliche Weise analysiert und bewertet werden, um dadurch Lösungsvorschläge erarbeiten zu können.

Forschungsfrage 4: Zu welchem Zweck lesen die Untersuchungsprobanden auf Deutsch?

Beim Fremdsprachlehr- und -lernprozess machen alle Sprachlehrer und -lehrforscher eine Unterscheidung zwischen der rezeptiven (Leseverstehen – Hörverstehen) und der produktiven (Schreiben – Sprechen) Sprachfertigkeit (Zech, 2009). Weil die rezeptiven Sprachkompetenzen die Grundlage für die Entwicklung der produktiven Sprachfähigkeiten bilden, wirken sich beide Bereiche der Sprache gegenseitig aufeinander aus. Mit anderen Worten ist die Entwicklung der Schreibfertigkeit von dem Leseverstehen abhängig, während die Sprechfertigkeitsentwicklung mit dem Hörverstehen eng verbunden ist. Aus diesem Grund kann man in vorliegendem Kontext sagen, dass man sowohl von der Entwicklung der mündlichen als auch der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit ohne die rezeptiven Sprachkompetenzen nicht sprechen kann. In diesem Zusammengang ist von

dieser Tatsache ausgehend zu beachten, dass vor allem aus sprachdidaktischer Perspektive die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten nicht getrennt, sondern integriert vermittelt werden sollten, damit im Fremdsprachunterricht ein effizientes und erfolgreiches Lernen stattfinden kann. Bei der Vermittlung der rezeptiven Sprachkompetenzen sollte man besonders Wert auf das Leseverstehen legen, weil die Lesefertigkeit die Grundlage für die Entwicklung der anderen sprachlichen Fähigkeiten – Schreiben, Sprechen und Hörverstehen – bildet. Beim Fremdsprachlehren und -lernen spielt das Lesen eine so wichtige Rolle, dass es spezielle Lesekurse in Italien und auch anderen europäischen Ländern gibt, um die rezeptive Sprachfertigkeit zu ermitteln, damit Fremdsprachlernende ihre Lesekompetenz entwickeln können (Zech, 2009).

Wie schon erwähnt, haben wir einen Fragebogen bezüglich der Lesegewohnheiten der Deutschlehrerstudierenden durchgeführt, um herauszufinden, was sie wie oft lesen oder nicht lesen. Neben diesem Fragebogen haben wir im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch eine andere Umfrage für fremdsprachliche Lesegründe der Deutschlehrerkandidaten ausgeführt, deren Hauptziel es war, festzustellen, aus welchen Gründen beim Deutschlernen gelesen wird. Mit anderen Worten zielte dieser Fragebogen darauf, zu erfahren, ob und im welchem Ausmaß die befragten Deutschlehrerstudierenden von den Lesefertigkeiten profitieren, wenn es um die Entwicklung der anderen sprachlichen Fertigkeiten geht: Schreibfertigkeiten, Hörverstehen, Sprechkompetenz sowie die Förderung von Sprachfähigkeiten wie Grammatik, Aussprache, Wortschatz. Diese Umfrage bestand aus insgesamt sechs Items, die in zwei Gruppen wie folgt unterteilt waren: 1. Lesen zur Förderung der sprachlichen Fertigkeiten, 2. Lesen zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten,

Tabelle 22.

Lesen zur Förderung der sprachlichen Fertigkeiten

Der Fragebogen für Leseziele (Lesegründe) in der Fremdsprache	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
Ich lese auf Deutsch, um meine Schreibfertigkeiten zu entwickeln.	5	12	12	1	---
Ich lese auf Deutsch, um meine Hörfertigkeiten zu entwickeln.	12	10	6	2	---
Ich lese auf Deutsch, um meine Sprechfertigkeiten zu entwickeln.	8	10	9	3	---

In diesem Teil des Fragebogens haben wir den Untersuchungsteilnehmenden drei Fragen gestellt, deren Ergebnisse ausführlich im Folgenden dargestellt werden. Bei der Betrachtung der ersten Aussage ***Ich lese auf Deutsch, um meine Schreibfertigkeiten zu entwickeln*** stellte sich heraus, dass fünf der befragten Deutschlehrerstudierenden angaben, dass sie zur Schreibfertigkeitsentwicklung ***nie*** auf Deutsch lesen, während mehr als ein Drittel (N:12) der Untersuchungsprobanden zu diesem Zweck ***selten*** auf Deutsch liest. Auf der anderen Seite brachte nur ein Deutschlehrerkandidat zum Ausdruck, dass er/sie zur Förderung der Schreibkompetenz ***oft*** auf Deutsch liest. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Befragten nicht im gewünschten Ausmaß von den Lesefertigkeiten zur Entwicklung der Schreibfertigkeiten profitieren, obwohl es einen engen Zusammenhang zwischen beiden Fertigkeiten gibt. In seiner Dissertationsarbeit untersuchte Eldouma (2005) den Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben in Bezug auf die Leistung. Nach den Ergebnissen dieser Untersuchung bestand eine erhebliche Korrelation zwischen der Lese- und Schreibfertigkeit der Studierenden. Darüber hinaus zeigten die Studierenden eine positive Einstellung zur integrierten Vermittlung beider sprachlichen Fertigkeiten.

Aus der Analyse der zweiten Aussage ***Ich lese auf Deutsch, um meine Hörfertigkeiten zu entwickeln*** ergibt sich, dass mehr als ein Drittel der Untersuchungsprobanden angab, dass sie zur Förderung ihrer Hörverständnisfertigkeit ***nie*** auf Deutsch lesen, während nur zwei Deutschlehrerstudierende aussagten, dass sie zu diesem Zweck ***oft*** auf Deutsch lesen. Wie auch in der Tabelle 22 ersichtlich ist,

haben zehn befragte Deutschlehrerstudierende *selten* und sechs *manchmal* im Fragebogen angekreuzt. Ein ähnliches Ergebnis hat sich bei der zweiten Aussage bezüglich der Entwicklung des Hörverstehens durch das Lesen ergeben. Man könnte es wie folgt formulieren: Fremdsprachlernende bevorzugen vor allem Texte mit Audio, wenn sie ihre Hörverständnisfertigkeiten entwickeln wollen. Hier ist darauf zu achten, dass die Texte langsam und verständlich gesprochen werden. Als Beispiel dafür kann man ‚Langsam gesprochene Nachrichten' von der Webseite http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/nachrichten/s-8030 anführen. Deutschlernende haben hier die Möglichkeit, zusätzlich zur verständlich gesprochenen Audiodatei den ganzen Text mitzulesen. Dadurch sind sie in der Lage, ihr Hörverstehen zu trainieren.



Abbildung 13. Eine Beispielwebseite zum Hörverstehen
Quelle: https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/nachrichten/s-8030 (Zugang: 14.05.2019)

Wenn wir die erhobenen Ergebnisse bezüglich der dritten Aussage *Ich lese auf Deutsch, um meine Sprechfertigkeiten zu entwickeln* betrachten, fällt uns auf, dass weniger als ein Drittel der befragten Deutschlehrerkandidaten (N:8) aussagte, dass sie zur Förderung ihrer mündlichen Ausdruckkompetenz *nie* auf Deutsch lesen, wohingegen lediglich drei Untersuchungsteilnehmende angaben, dass sie zur Sprechfertigkeitsentwicklung auf Deutsch *oft* lesen. Auf der anderen Seite ist in der Tabelle 22 zu sehen, dass zu diesem Zweck ein Drittel der Untersuchungsprobanden (N:10) *selten* und etwa ein Drittel der Deutschlehrerstudierenden (N:9) *manchmal* auf Deutsch liest. Die dargestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass die befragten Studenten eine niedrige Motivation besitzen, zugunsten der Sprechkompetenzentwicklung vom fremdsprachlichen Lesen zu profitieren. Es besteht kein Zweifel: Je mehr man liest, desto mehr ist man mit neuen Wörtern konfrontiert, was einen erheblichen Beitrag zur Wortschatzerweiterung von Fremdsprachlernenden leistet; dies trägt sowohl zur Entwicklung des Leseverstehens als auch zur Förderung

der Sprechfertigkeit bei. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass die Wortschatzerweiterung durch extensives und intensives Lesen Fremdsprachlernenden die Möglichkeit anbietet, ihre Sprechkompetenz zu entwickeln.

Tabelle 23.

Lesen zur Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten

Der Fragebogen für Leseziele in der Fremdsprache	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
Ich lese auf Deutsch, um meine Grammatikkenntnisse zu verfestigen.	10	11	7	2	---
Ich lese auf Deutsch, um meinen Wortschatz zu erweitern.	8	8	10	4	---
Ich lese auf Deutsch vor, um meine Aussprache zu verbessern.	3	7	12	5	3

Im ersten Teil des Fragebogens, der aus drei Haupteilen bestand, wollten wir herausfinden, ob und inwieweit sich die befragten Deutschlehrerstudierenden zugunsten der Entwicklung sowohl der rezeptiven als auch der produktiven Sprachfertigkeiten Zeit für das fremdsprachliche Lesen nehmen, das als Grundlage für die sprachlichen Fertigkeiten gesehen wird. In diesem Teil haben wir aber den Deutschlehrerkandidaten drei Fragen gestellt, die sich auf die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten wie Grammatik, Wortschatz und Aussprache beziehen. Wie auch aus der Tabelle 23 klar und deutlich ersichtlich ist, haben wir uns darum bemüht, festzustellen, ob und inwieweit die Untersuchungsteilnehmenden zur Verfestigung ihres Grammatikwissen, zur Erweiterung ihres Wortschatzes und zur Verbesserung ihrer Aussprache auf Deutsch lesen.

Betrachten wir zunächst die erste Aussage *Ich lese auf Deutsch, um mein Grammatikwissen zu verfestigen* so fällt uns auf, dass ein Drittel der Untersuchungsprobanden aussagte, dass sie zum oben genannten Zweck *nie* auf Deutsch lesen, während nur zwei Befragte angaben, *oft* auf Deutsch zu lesen. Von den dargestellten Ergebnissen ausgehend kann man die Feststellung machen, dass sich die befragten Deutschlehrerstudierenden der Bedeutung der Lesekompetenz beim

Fremdsprachlernen nicht vollständig bewusst sind. Aus diesem Grund sind sie nicht in der Lage, effektiv und schnell die deutsche Grammatik zu verstehen, zu lernen und zu verfestigen. Eigentlich kann man durch das Lesen der fremdsprachigen Lektüre die Grammatik einer Fremdsprache auf einfacherem Wege lernen, wozu man einen gewissen Grundwortschatz und fundamentale Grammatikkenntnisse braucht. Denn Fremdsprachlernende benötigen zum Verstehen des gelesenen Textes die grammatische Analyse der wenig oder unbekannten und komplizierten sprachlichen Strukturen. In erster Linie ist es zwar das Ziel der grammatischen Analyse, die Sätze im Text zu verstehen, aber im nächsten Schritt hat man dadurch die Gelegenheit, die komplizierten Strukturen in kleinere Bestandteile zu zerlegen und die grammatische Regel im Satzzusammenhang zu erlernen. Jederzeit ist es möglich, dass Fremdsprachlernende beim Lesen fremdsprachiger Texte mit schweren Sprachstrukturen konfrontiert werden. In diesem Punkt ist es wichtig zu wissen, wie man zum Überwinden solcher sprachlicher Schwierigkeiten die grammatische Analyse machen sollte. Als Beispiel kann der folgende Satz angeführt werden:

Daskalovska (2015) hat sich zum Ziel gesetzt, herauszufinden, ob eine Korrelation zwischen dem extensiven Lesen und der Verbesserung von Grammatik und Vokabular besteht. Nach den Ergebnissen dieser Untersuchung hat sich herausgestellt, dass das Lesen einen Beitrag sowohl zur Verbesserung der Grammatikkenntnisse als auch zur Wortschatzerweiterung der Untersuchungsprobanden leistet.

Bei der Betrachtung der zweiten Aussage *Ich lese auf Deutsch, um meinen Wortschatz zu erweitern* haben wir festgestellt, dass weniger als ein Drittel der Deutschlehrerstudierenden (N:8) *nie* und weniger als ein Drittel der befragten Deutschlehrerkandidaten (N:8) *selten* im Fragebogen angekreuzt haben, wohingegen nur vier Untersuchungsprobanden von insgesamt 30 Befragten zum Ausdruck gebracht haben, dass sie zur Wortschatzerweiterung *oft* auf Deutsch lesen.

Altalhab (2016) untersuchte die Einstellungen der Studierenden und der Lehrenden zum Vokabellernen durch das Lesen. In seiner Untersuchung ist er zu dem Ergebnis gekommen, dass sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden angaben, dass der Wortschatzerwerb ein unentbehrlicher Bestandteil des Fremdsprachlehr- und -lernprozesses ist. Darüber hinaus betrachteten alle an dieser Studie beteiligten Lehrenden die Wortschatzvermittlung in textuellem Zusammenhang als eine nützliche Strategie zur Wortschatzerweiterung der Studierenden. Dieser Ansicht schlossen sich auch die meisten Untersuchungsprobanden an. In gleicher Weise haben Jenkins, Stein

und Wysocki (1984) zum Ausdruck gebracht, dass man Vokabular besser lernt, wenn die zu lernenden Wörter im Textkontext häufiger dargestellt werden.

Aus der Analyse der letzten Aussage in diesem Teil *Ich lese auf Deutsch vor, um meine Aussprache zu verbessern* hat sich ergeben, dass drei Studierende nie, sieben Befragten selten und mehr als ein Drittel der Untersuchungsteilnehmenden (N:12) manchmal zum oben genannten Zweck auf Deutsch vorlesen. Nur bei dieser Aussage der Umfrage gaben drei Untersuchungsprobanden an, dass sie zur Verbesserung ihrer Aussprache *immer* vorlesen. Im Vergleich mit den anderen Aussagen im Fragebogen weist diese Aussage den höchsten Mittelwert auf 2.9. Auch wenn der Mittelwert dieser Aussage im Verhältnis zu den anderen Aussagen im Fragebogen am höchsten ist, kann man sagen, dass die befragten Deutschlehrerkandidaten hinsichtlich der Verbesserung ihrer Aussprache vom lauten Vorlesen nicht im gewünschten Ausmaß profitieren. Denn man sollte das laute Vorlesen von fremdsprachigen Lektüren nicht nur als ein Mittel zur Verbesserung der Aussprache, sondern auch als ersten Schritt zum Sprechen einer Fremdsprache sehen. Wie hier angedeutet wurde, gibt es viele Vorteile vom Lautlesen. Am Anfang des Fremdsprachenlernens haben Fremdsprachlernende kein Selbstvertrauen zum Sprechen, weil sie nicht über eine flüssige, deutliche und korrekte Aussprache verfügen, was sie behindert, ihre mündliche Sprachkompetenz zu entwickeln. Sie haben aber die Möglichkeit, durch das laute Vorlesen ihre Aussprache zu verbessern und dadurch ihre Sprechangst abzubauen. Diejenigen, die ihre Angst vor dem Sprechen überwinden können, haben mehr Motivation und Lust, eine Fremdsprache zu lernen, vor allem dazu, ihre Sprechfertigkeiten zu entwickeln. Damit sie beim Fremdsprachenlernen auch ihre Schwächen beseitigen, sind sie auf das Selbstvertrauen und die Motivation angewiesen, die “als Schlüssel zum Lernerfolg” (Apeltauer, 1997, S. 111) bezeichnet werden. Neben den erwähnten Vorteilen des laut Vorlesens betonen Belgrad und Klipstein (2015) in diesem Zusammenhang wie folgt: “Sie erhalten durch das Vorlesen ein Vorbild für sprachliche Korrektheit im Hinblick auf Aussprache, Intonation und Grammatik” (S. 183).

Wie an den oben dargestellten Ergebnissen deutlich zu sehen ist, kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass die befragten Studierenden nicht im gewünschten Maße über fremdsprachliche Lesegewohnheiten verfügen und sie sich nicht darüber bewusst sind, dass das Lesen als bedeutender Input der Fremdsprache einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten leistet. Aus diesen Gründen sind sie nicht in der Lage, mit deutschen Texten umgehen zu können. Darüber hinaus

bereitet der Faktor Wortschatzmangel Schwierigkeiten in Bezug auf das Leseverstehen der deutschen Texte. Zu diesem Zweck haben wir im Rahmen vorliegender Doktorarbeit beabsichtigt, die Gründe für den Wortschatzmangel festzustellen, indem wir eine Umfrage durchgeführt haben.

Forschungsfrage 5: Welche fremdsprachlichen Lesestrategien verwenden die Untersuchungsteilnehmenden?

Wie schon erwähnt, hatten wir uns im Rahmen der vorliegenden Dissertation zum Ziel gesetzt, den Wortschatz der Deutschlehramtsstudierenden mithilfe der Analyse der vorkommenden Wortbildungsprodukte in Sachtexten zu erweitern. Auch wenn es nicht das Hauptziel dieser Doktorarbeit ist, mussten die Untersuchungsprobanden in der Lage sein, mit den Texten umgehen zu können, weil wir die Studierenden aufgefordert haben, deutsche Texte zu lesen und zu verstehen, um die durch unterschiedliche Wortbildungsarten entstandenen Wörter in Texten analysieren zu können. Zu diesem Zweck wurde vor der Durchführung dieser empirischen Untersuchung mit den Deutschstudierenden ein Leistungstest zum Leseverständnis ausgeführt, dessen Ergebnisse schon oben dargestellt wurden. Die Punkte, die die Studierenden im Test erhielten, haben uns deutlich gezeigt, dass sie im Bereich des Leseverstehens nicht gut sind. In diesem Zusammenhang haben wir die Gründe dafür untersucht. Wie schon oben ausführlich dargestellt, haben wir im ersten Schritt eine Umfrage hinsichtlich der Lesegewohnheiten im Deutschen durchgeführt, um herauszufinden, ob die Untersuchungsteilnehmenden regelmäßig Bücher, Zeitungen oder Zeitschriften usw. lesen oder nicht. Die Resultate dieses Fragebogens haben deutlich gezeigt, dass sie nicht regelmäßig lesen. Davon ausgehend kann man sagen, dass es eine enge Beziehung zwischen dem Leseverstehen und den Lesegewohnheiten gibt. Um weitere Gründe für das mangelhafte Leseverstehen festzustellen, stellten wir den Beteiligten vor der Durchführung folgende Frage: Welche fremdsprachlichen Lesestrategien benutzen Sie beim Lesen von deutschen Texten? Im Folgenden werden die Aussagen der Untersuchungsteilnehmenden wiedergegeben.

- *Ich setze keine Lesestrategie ein.*
- *Ohne Benutzung der Strategien lese ich.*
- *Ich unterstreiche die unbekannten Wörter im Text.*
- *Ich übersetze den Text vom Deutschen ins Türkische.*

- *Die unbekannten Wörter schlage ich im Wörterbuch nach und übersetze den Text Satz für Satz.*

Nicht alle Aussagen der Probanden werden hier wiedergegeben, weil fast alle Studierenden zum Ausdruck brachten, dass sie zum Leseverstehen der deutschen Texte ein Wörterbuch benutzten und den Text ins Türkische übersetzten. Von dieser Feststellung ausgehend kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass es ihnen nicht bewusst ist, dass sie die fremdsprachlichen Lesestrategien nicht anwenden.

Forschungsfrage 6: Welche Wortschatzlernstrategien benutzen die Studierenden?

Wie schon mehrmals angedeutet, haben wir im Rahmen der vorliegenden Arbeit darauf abgezielt, eine Bedarfsanalyse zu machen, weil es mit der Veränderung des Deutschlehramtsstudierendenprofils zu einer Notwendigkeit geworden ist. Wie es statistisch nach chronologischer Reihenfolge schon oben dargestellt wurde, sind die Deutschlehrerkandidaten der vergangenen Jahre in den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Universitätsaufnahmeprüfung mit niedriger Punktzahl eingeschrieben. Darum haben wir vor der Durchführung der empirischen Arbeit mit den Untersuchungsteilnehmenden eine offene schriftliche Befragung ausgeführt, um herauszufinden, ob die Befragten zur Wortschatzerweiterung Vokabellernstrategien einsetzen oder nicht, und wenn ja, welche Strategien sie benutzen. In diesem Zusammenhang haben wir die Daten aus der offenen schriftlichen Befragung erhoben und die Aussagen der Untersuchungsprobanden im Folgenden betrachtet und analysiert.

- *Ich führe ein Vokabelheft. Ich wiederhole schriftlich.*
- *Ich führe ein Vokabelheft. Die unbekannten Wörter schlage ich im elektronischen Wörterbuch nach und dadurch höre ich, wie man das Wort ausspricht und ich lerne dessen Aussprache.*
- *Ich lerne die Wörter, indem ich sie schreibe. Darüber hinaus erstelle ich Wortlisten.*
- *Die unbekannten Wörter schreibe ich ins Vokabelheft auf.*
- *Ich mache immer Notizen und ich wiederhole schriftlich.*
- *Ich führe ein Vokabelheft und ich versuche, die Wörter auswendig zu lernen, indem ich mehrmals schriftlich wiederhole.*

- *Vokabellernen fällt mir sehr schwer und ist langweilig. Ich bemühe mich darum, die Wörter durch Benutzung der Bildkarten zu lernen. Ab und zu verwende ich die Wörter im Satz.*
- *Ich erlebe Schwierigkeiten mit dem Wortschatzlernen. Ich habe schon versucht, mithilfe der Erstellung von Wortlisten zu lernen, aber ich habe nach einer Weile begonnen, die Wörter zu verlernen. Indem ich deutsche Musik höre, versuche ich, Wörter zu lernen. Ich habe noch Probleme mit dem Vokabellernen.*

Wenn man die obigen Aussagen der Befragten betrachtet, fällt uns auf, dass die Studierenden nur bestimmte Vokabellernstrategien verwenden. Darüber hinaus haben manche von ihnen ausgesagt, dass sie Schwierigkeiten beim Lernen der unbekannten Wörter haben und die schon gelernten Wörter vergessen. Wenn man den Gründen dafür nachgeht, kann man sagen, dass die Deutschlehrkandidaten die Wörter nicht im Textzusammenhang, sondern in isolierter Weise lernen. Wie schon oben erwähnt, haben sie keine regelmäßige Lesegewohnheit im Deutschen, deswegen haben sie nicht die Möglichkeit, Wörter im Kontext zu lernen. Darüber hinaus dient das Vokabellernen nicht zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten; deswegen verlernen sie die Wörter, weil die Untersuchungsteilnehmenden die zu lernenden Wörter beim Schreiben oder Sprechen nicht einsetzen. Wenn man für weitere Gründe für die niedrige Punktzahl sucht, die die Deutschlehramtsstudierenden im Leistungstest bezüglich der Wortbildung bekommen haben, ist dies darauf zurückzuführen, dass niemand angegeben hat, als Vokabellernstrategie die Wortbildungsanalyse zu verwenden. Mit anderen Worten hat kein(e) Studierende(r) ausgedrückt, zur Wortschatzerweiterung die Wortbildungsverfahren wie Derivation, Zusammensetzung oder Konversion zu benutzen. In gleicher Weise führte Çelikkaya (2012) mit Deutschlehrkandidaten einen Fragebogen in Bezug auf Vokabellernstrategien durch, der von Schmitt entwickelt wurde. Nach Ergebnissen der erhobenen Daten aus dieser Umfrage gab keine(r) der befragten Deutschlehramtsstudierenden an, die Strategie ‚Ich analysiere die Affixe und Wortstämme' einzusetzen. Auf der anderen Seite fanden De Bot, Paribakht und Wesche (1997) in ihrer Untersuchung heraus, dass die Teilnehmenden beim Lesen eines Textes die Analyse der Präfixe oder Suffixe als Wortschatzstrategie zur Erschließung der Bedeutung der unbekannten Wörter nicht häufig benutzen.

Forschungsfrage 7: Wie oft und zu welchem Zweck benutzen die Deutschlehramtsstudierenden ein Wörterbuch?

Beim Fremdsprachlehr- und -lernprozess stehen sowohl Fremdsprachendidaktikern als auch Fremdsprachlernenden zahlreiche Wörterbücher zur Verfügung, die ihnen die Möglichkeit bieten, Wortschatz zu vermitteln, zu erweitern und Vokabeln zu lernen. Dadurch können sie umfangreiche Wortschatzkenntnisse erwerben. Wörterbücher, die so einen erheblichen Beitrag zur Wortschatzerweiterung von Fremdsprachlernenden leisten, lassen sich im Hinblick auf die formalen und inhaltlichen Aspekte unter zwei Gesichtspunkten betrachten. In der Tabelle 24 werden die Arten der Wörterbücher wie bereits erwähnt grob in zwei Gruppen klassifiziert:

Tabelle 24.

Allgemeine Klassifizierung der Arten von Wörterbüchern

Klassifizierung der Wörterbücher unter formalen Aspekten	**Klassifizierung der Wörterbücher unter inhaltlichen Aspekten**
Einsprachige Wörterbücher (monolingual)	Synonymwörterbücher
Zweisprachige Wörterbücher (bilingual)	Antonymwörterbücher
Mehrsprachige Wörterbücher (multilingual)	Wörterbücher für Redewendungen
Bildwörterbücher	Wörterbücher für Sprichwörter
Gedruckte Wörterbücher	Rechtschreibwörterbücher
Handwörterbücher	Kollokationenwörterbücher
Taschenwörterbücher	Fachwörterbücher
Großwörterbücher	Aussprachenwörterbücher
Online-Wörterbücher	Etymologische Wörterbücher
Elektronische Wörterbücher usw.	Häufigkeitswörterbücher usw.

Wie schon oben dargestellt, sind die Wörterbücher in der Literatur für Wörterbenutzungsforschung als ein wichtiges Hilfsmittel zum Vokabellernen und zur Wortschatzerweiterung der Fremdsprachlernenden angesehen. Basierend auf die entscheidende Bedeutung der Wörterbuchbenutzung im Fremdsprachunterricht wurde diesbezüglich ein Fragebogen den Deutschlehrerstudierenden an der Staatsuniversität untergezogen. Durch diese Umfragen erzielen wir darauf, herauszufinden, dass die Deutschlehrerkandidaten welche Art, wie oft und mit welchen Lernzielen nicht nur

innerhalb des Unterrichts, sondern auch außerhalb der Vorlesung Wörterbücher verwenden. Zu diesem Zweck haben wir die folgenden zwei Fragen gestellt, deren Antworten in folgenden Abbildungen 14 dargestellt werden.

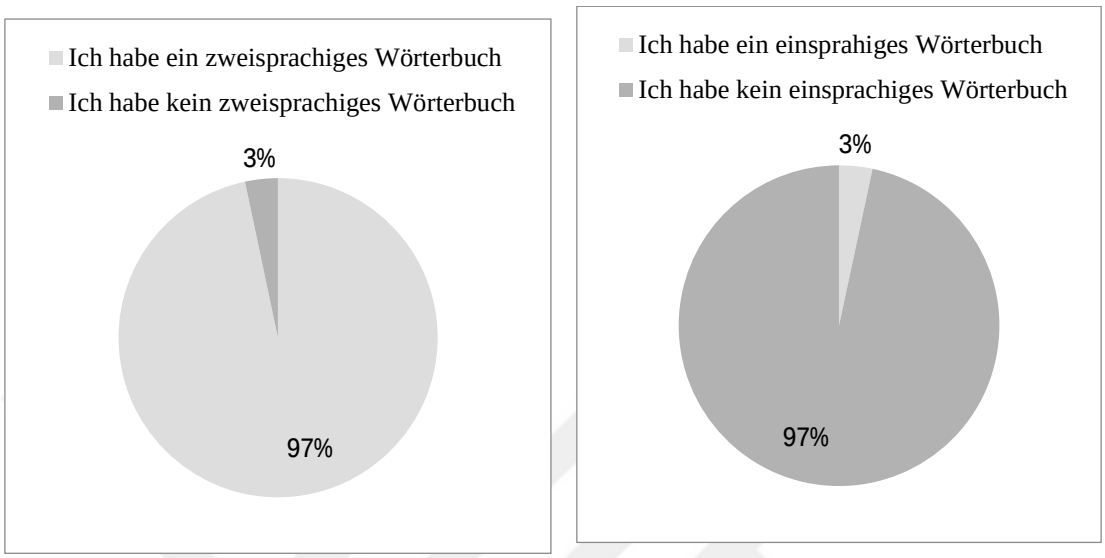


Abbildung 14. Besitzanteil vom einsprachigen und zweisprachigen Wörterbuch

Wie schon erwähnt, gibt es drei Hauptziele der vorliegenden Umfrage in Bezug auf die Wörterbuchbenutzung der Deutschlehrerstudierenden beim Deutschlernen. Die ersten zwei Fragen beziehen sich direkt darauf, welche Art von Wörterbüchern die Untersuchungsteilnehmenden an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung verwenden. In diesem Zusammenhang haben wir den Probanden die folgenden zwei Fragen gestellt: ‚Haben Sie ein eigenes zweisprachiges Wörterbuch (Deutsch-Türkisch/Türkisch-Deutsch)?‘ und ‚Besitzen Sie ein eigenes einsprachiges Wörterbuch (Deutsch-Deutsch)?‘ Im Rahmen des von den insgesamt 30 befragten Deutschlehrerkandidaten ausgefüllten Fragebogens hat es sich herausgestellt, dass alle Untersuchungsprobanden außer einem über ein bilinguales Wörterbuch verfügen, wohingegen niemand von den Befragten bis auf einen ein einsprachiges Wörterbuch hat.

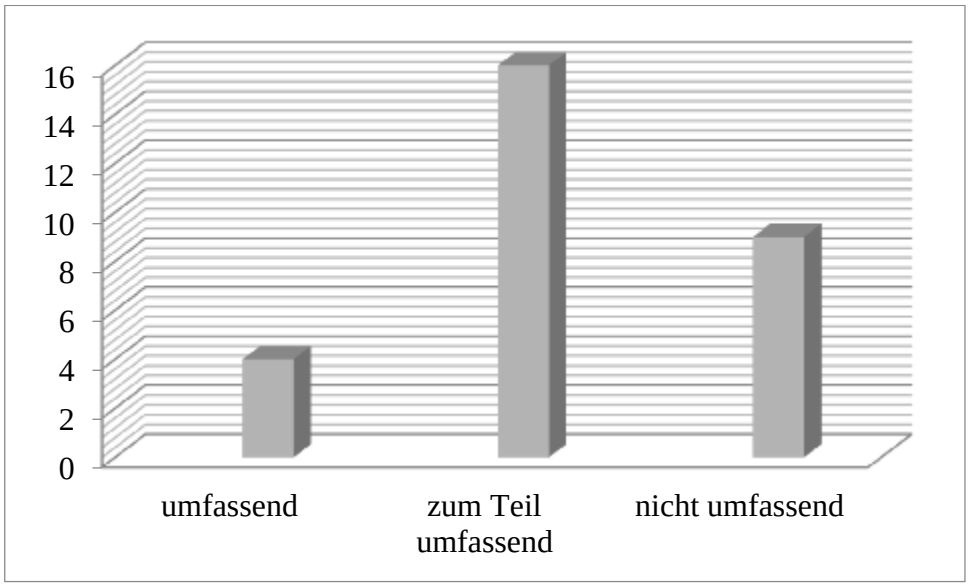


Abbildung 15. Die Betrachtung ihres eigenen Wörterbuches von Studierenden in Bezug auf Inhalt

An diejenigen, die angaben, ein zweisprachiges Wörterbuch zu besitzen, richteten wir die folgende Frage: ‚Denken Sie, dass Sie ein umfassendes Wörterbuch im Hinblick auf die Anzahl der Wörter, die Verwendung der Wörter im Satzzusammenhang usw. haben?‘ Wie aus der Abbildung 15 ersichtlich ist, brachten nur vier von insgesamt 29 Untersuchungsteilnehmenden zum Ausdruck, dass sie ein umfassendes zweisprachiges Wörterbuch haben. Auf der anderen Seite sagten die meisten der Befragten (N:16) aus, dass ihre Wörterbücher zum Teil umfassend sind. Darüber hinaus erklärten neun Studierende, dass sie über ein nicht umfassendes Wörterbuch verfügen.

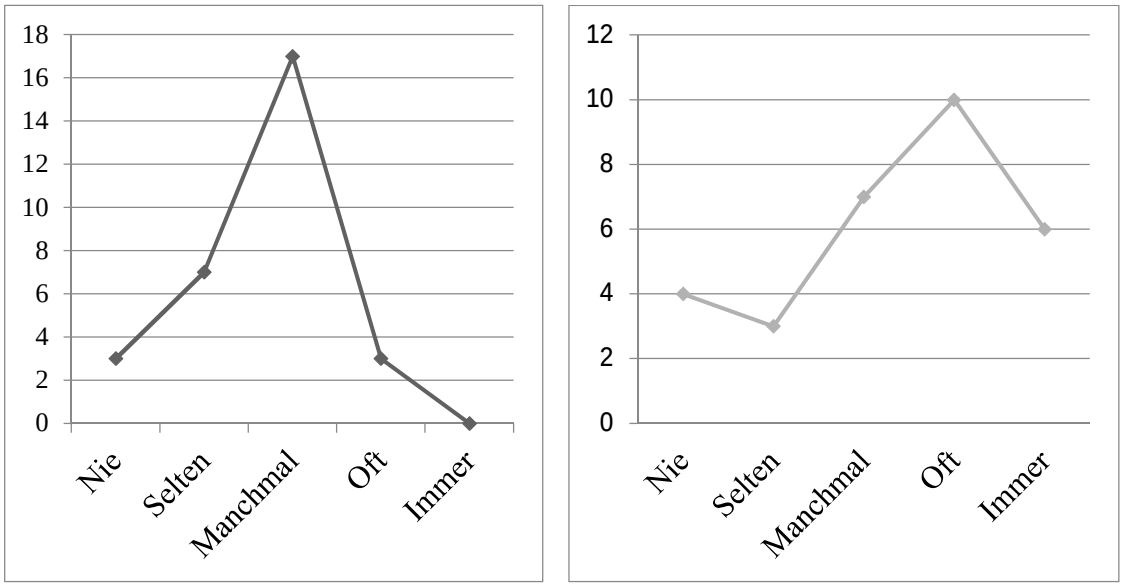


Abbildung 16. Die Benutzungshäufigkeit sowohl der Printwörterbücher als auch der Online-Wörterbücher

In diesem Teil beziehen sich die Fragen des Fragebogens auf die Benutzungshäufigkeit sowohl der Printwörterbücher als auch der Online-Wörterbücher. Diesbezüglich stellten wir den Deutschlehrerstudierenden die folgenden zwei Fragen, um festzustellen, wie oft die Befragten Papierwörterbücher und Online-Wörterbücher verwenden. Auf die Frage ‚Wie oft benutzen Sie gedruckte Wörterbücher?' antworteten die Untersuchungsprobanden wie folgt: Die meisten Studierenden (N:17) gaben an, dass sie die Printwörterbücher manchmal benutzen. Wie aus der Abbildung 16 zu erkennen ist, ist es interessant festzustellen, dass drei Studierende erklärten, die Papierwörterbücher nie zu verwenden. Als Deutschlehrerstudierenden mit Deutsch als zweiter Fremdsprache nach Englisch wird es jedoch von ihnen erwartet, dass sie immer Wörterbücher zum Vokabellernen und zur Wortschatzerweiterung benutzen. Auf der anderen Seite gab niemand der Befragten an, Printwörterbücher immer zu gebrauchen.

Was die Benutzungshäufigkeit der Online-Wörterbücher betrifft, haben zehn Befragte angegeben, dass sie Online-Wörterbücher oft verwenden. Dagegen ist es interessant, in der Grafik zu sehen, dass die Untersuchungsteilnehmenden ankreuzten, Online-Wörterbücher nie zu benutzen. Im Gegensatz zur Papierwörterbuchbenutzung gibt es sechs Untersuchungsprobanden, die zum Ausdruck gebracht haben, dass sie Online-Wörterbücher immer verwenden. Wenn wir die Benutzungshäufigkeit der Online- und Printwörterbücher in Betracht ziehen, gibt es keinen erheblichen Unterschied zwischen beiden Wörterbücherarten in Bezug auf die Verwendung durch

die befragten Deutschlehrerkandidaten, wie es auch aus den obigen Grafiken ersichtlich ist. Aus den bereits dargestellten Ergebnissen kommt man zur Schlussfolgerung, dass die befragten Deutschlehrerstudierenden die Wörterbuchbenutzungsgewohnheiten in der gewünschten Stufe nicht erreichen.

Tabelle 25.

Die Gründe für Wörterbuchbenutzung beim Nachschlagen eines unbekannten Wortes

Die Gründe für Wörterbuchbenutzung beim Nachschlagen eines unbekannten Wortes	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
Im Wörterbuch schlage ich die türkische Entsprechung des deutschen Wortes nach oder umgekehrt.	---	---	6	10	14
Im Wörterbuch schlage ich die Bedeutungserklärung des deutschen Wortes nach.	12	9	4	2	3
Im Wörterbuch schlage ich die Aussprache des deutschen Wortes nach.	6	12	7	3	2
Im Wörterbuch schlage ich den Satzzusammenhang (Kontext) des deutschen Wortes nach.	7	8	12	3	---
Im Wörterbuch schlage ich die Kollokationen (Mehrwort-Ausdrücke) des deutschen Wortes nach.	9	11	10	---	---
Im Wörterbuch schlage ich die Wortart des deutschen Wortes nach.	13	7	8	2	---
Im Wörterbuch schlage ich die abgeleiteten Wörter aus dem gesuchten deutschen Wort nach.	14	10	4	2	---

In Bezug auf die Wörterbuchbenutzung im Fremdsprachunterricht sollen die Wörterbücher, ob Print- oder Online-Ausgabe, nicht nur zum Lernen eines unbekannten Wortes, sondern auch als Hilfsmittel zum Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten dienen. Wie Świątkiewicz-Siklucka (2008) darauf hingewiesen hat, "übersieht man die Tatsache, dass das Wörterbuch ein wichtiges Hilfsmittel zur Entwicklung der Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeit ist und dass die zielgerichtete Verwendung dieses Mediums beim Verstehen und Sich-Äußern, aber auch die Technik des Nachschlagens selbst systematisch trainiert werden müssen" (S. 28). Aus diesem

Grund soll man beim Fremdsprachlehr- und -lernprozess genügend Wert auf Wörterbücher als unentbehrliches Mittel zur Wortschatzvermittlung und als Grundlage für die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten legen. In diesem Zusammenhang gewinnt Wörterbuchdidaktik, ein vernachlässigter Bereich der Fremdsprachdidaktik, an Bedeutung. Darunter versteht man die Gesamtheit aller theoretischen und praktischen Bemühungen, die sich mit Fragen beschäftigen, die aus folgendem Fragenkomplex abgeleitet werden können: “Welches Wissen über welche Wörterbücher und ihre Benutzung soll an wen zu welchem Zeitpunkt mit dem Ziel vermittelt werden, dass er im Rahmen seiner Ausbildung über eine angemessene Benutzungspraxis verfügt” (Wiegand, 1998, S. 266)? In Anlehnung an Wiegands Fragenkomplex bezüglich der Wörterbuchdidaktik kann man vereinfacht wie folgt formulieren: ‚Wer verwendet welches Wörterbuch, wann, wie oft, unter welchen Umstanden und zu welchem Zweck?‘

Wenn wir aber das Profil der Untersuchungsprobanden in Betracht ziehen, die sich von ihren Aussagen ausgehend bis jetzt in ihrem Deutschlehrerstudium mit Wörterbucharbeit nicht beschäftigen und keine schulische Wörterbuchdidaktik bekommen, können wir zur Schlussfolgerung kommen, dass die Untersuchungsteilnehmenden nicht wissen, wie sie sowohl Papier- als auch Online-Wörterbücher effektiv benutzen können und dass sie auch natürlicherweise nicht in der Lage sind, Informationen im Wörterbuch nachzuschlagen. Diese sowohl aus der Sicht der Deutschlehrerstudierenden als auch aus der Perspektive der akademischen Lehrkräfte aufgestellte Hypothese versuchen wir, durch die erhobenen Ergebnisse der Umfrage statistisch zu bestätigen. Wie schon oben dargestellt, haben wir im Rahmen des Fragebogens bezüglich der Wörterbücherbenutzungsgewohnheiten der Deutschlehrerstudierenden versucht, auf die folgenden Fragen eine Antwort zu finden: ‚Welche Wörterbücher benutzen die Untersuchungsteilnehmenden wie oft?‘ In diesem Teil dieser Umfrage gehen wir der Frage nach: ‚Mit welchen Zielen verwenden die Untersuchungsprobanden die gedruckten oder Online-Wörterbücher?‘ Wie in der Tabelle 25 ersichtlich ist, können die Ziele für die Wörterbuchbenutzung wie folgt lauten: Zum Nachschlagen der türkischen Entsprechung, der Bedeutungserklärung, der Aussprache, der Kollokationen, des Satzzusammenhanges, der Wortart, der Ableitungen eines deutschen Wortes. Natürlich kann man das nicht nur auf die oben genannten Ziele einschränken. Darüber hinaus gibt es auch weitere Zwecke der Wörterbuchbenutzung beim Vokabellernen: zum Nachschlagen der Rechtschreibung, der Silbentrennung, der

grammatischen Angaben eines deutschen Wortes wie Plural, Hilfsverb (haben oder sein) usw. Davon ausgehend kommen wir zu dem Ergebnis, dass man das Wörterbuch nicht nur als ein Mittel zum Nachschlagen der türkischen Entsprechung eines unbekannten deutsches Wortes nutzen kann, sondern auch als wichtiges Hilfsmittel für die Aussprachеverbesserung eines deutschen Wortes, die Benutzung des Wortes im Kontext in Bezug auf Semantik, die richtige Verwendungsweise eines deutschen Wortes im Hinblick auf die Grammatik, Wortschatzerweiterung usw.

Basierend auf der entscheidenden Rolle der Wörterbuchbenutzung im Fremdsprachunterricht beim Wortschatzlernen haben wir an dieser Stelle versucht, herauszufinden, wie effizient die Untersuchungsprobanden die Print- und Online-Wörterbücher benutzen. Zu diesem Zweck wurden die erhobenen Ergebnisse der in der Tabelle 25 stehenden Aussagen der Befragten der Reihenfolge nach dargestellt. Wenn man die Ergebnisse der ersten Aussage *Im Wörterbuch schlage ich die türkische Entsprechung des deutschen Wortes nach oder umgekehrt* betrachtet, ist zu sehen, dass von insgesamt 30 Untersuchungsteilnehmenden sechs Beteiligte manchmal, zehn Probanden oft und 14 Befragte immer angekreuzt haben, und dass der Mittelwert der Wörterbuchbenutzung für die türkische oder deutsche Entsprechung eines unbekannten Wortes mit 4.26 berechnet wurde. Daraus ergibt sich, dass die befragten Deutschlehrerstudierenden das Wörterbuch für oben genannten Zweck häufig verwenden. Es ist aufgrund der schon dargestellten Ergebnisse davon auszugehen, dass die Deutschlehrerkandidaten in erster Linie „als Schlüssel zur Zielsprache ein zweisprachiges Wörterbuch“ (Kempcke, 2000, S. vii) verwenden.

Bei der Betrachtung der zweiten Aussage *Im Wörterbuch schlage ich die Bedeutungserklärung des deutschen Wortes nach* hat sich herausgestellt, dass die meisten Untersuchungsprobanden (N:21) entweder nie oder selten angekreuzt haben. Im Gegensatz dazu haben nur drei Befragte zum Ausdruck gebracht, dass sie das Wörterbuch für die Bedeutungserklärung des deutschen Wortes immer benutzen. Im Vergleich mit der Wörterbenutzungsgewohnheit der befragten Deutschlehrerstudierenden im Hinblick auf die oben genannten Zwecke hat sich herausgestellt, dass es einen erheblichen Unterschied gibt zwischen der ersten Aussage, deren Mittelwert 4.26 beträgt, und der zweiten Aussage, deren Mittelwert 2.16 ist. Betrachtet man die dargestellten Ergebnisse, so dürfte dies nicht überraschen, denn es geht bei der ersten Aussage um die Benutzung des zweisprachigen Wörterbuches, das vor allem von Deutschlernenden, deren Sprachkenntnisse sehr begrenzt sind, bevorzugt

wird, während es beim zweiten Ausdruck um die Verwendung des einsprachigen Wörterbuches geht.

Im Vergleich der Benutzung des einsprachigen und des zweisprachigen Wörterbuches beim Fremdsprachlernprozess – wie es in den oben dargestellten Ergebnissen zu sehen ist – kann man die Feststellung treffen, dass der Einsatz eines bilingualen Wörterbuches unter den Anfängern beliebter ist. In diesem Punkt sollte man aber immer in Betracht ziehen, dass „das zweisprachige Wörterbuch in der Darstellung der Normen in der Zielsprache unter den Erwartungen bleibt und auch der Wortschatzvermittlung mittels der Systemdarstellung kaum genügen kann“ (Kempcke, 2000, S. vii). Aus diesem Grund ermutigen die Fremdsprachlehrenden auch Fremdsprachanfangende von Anfang an dazu, zum Vokabellernen Schritt für Schritt das einsprachige Wörterbuch zu verwenden. Dafür muss man im Fremdsprachunterricht für die Verwendung des monolingualen Wörterbuches mehr üben, denn es gibt verschiedene Varianten der Bedeutungserklärung, die im Folgenden aufgezeigt werden (Kempcke, 2000, S. x):

- die Form der Umschreibung – die Paraphrase,
- die Form Bedeutungserklärung mit Hilfe eines Synonyms,
- die Kombination Umschreibung + Synonym, Antonym,
- die Form eines Kommentars,
- die Kombination Umschreibung + Kommentar.

In diesem Zusammenhang können die folgenden Beispiele für die Bedeutungserklärung angeführt werden:

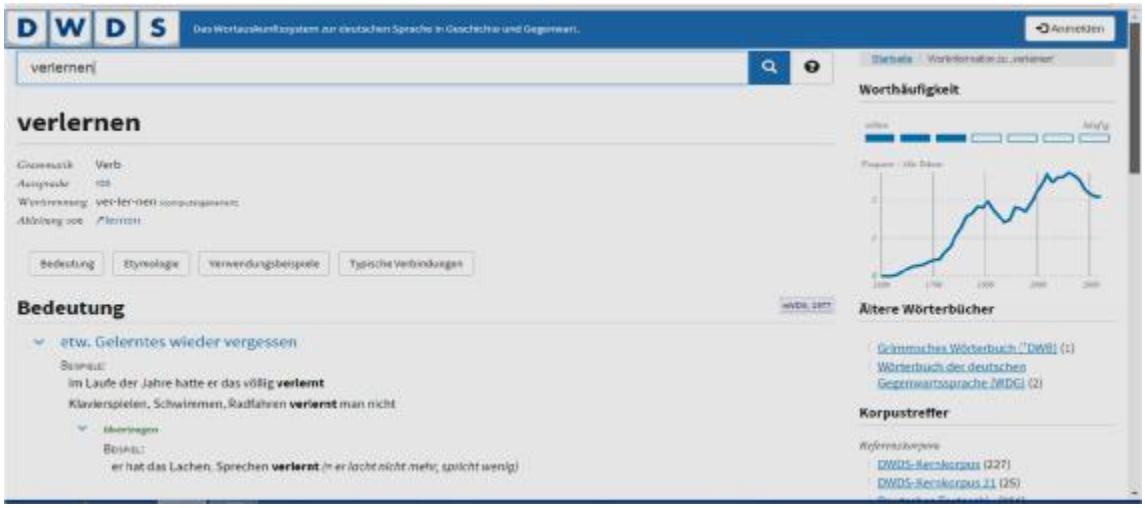


Abbildung 17. Beispiel für Bedeutungserklärung in der Form der Umschreibung
Quelle: https://www.dwds.de/ (Zugang: 16.10.2018)

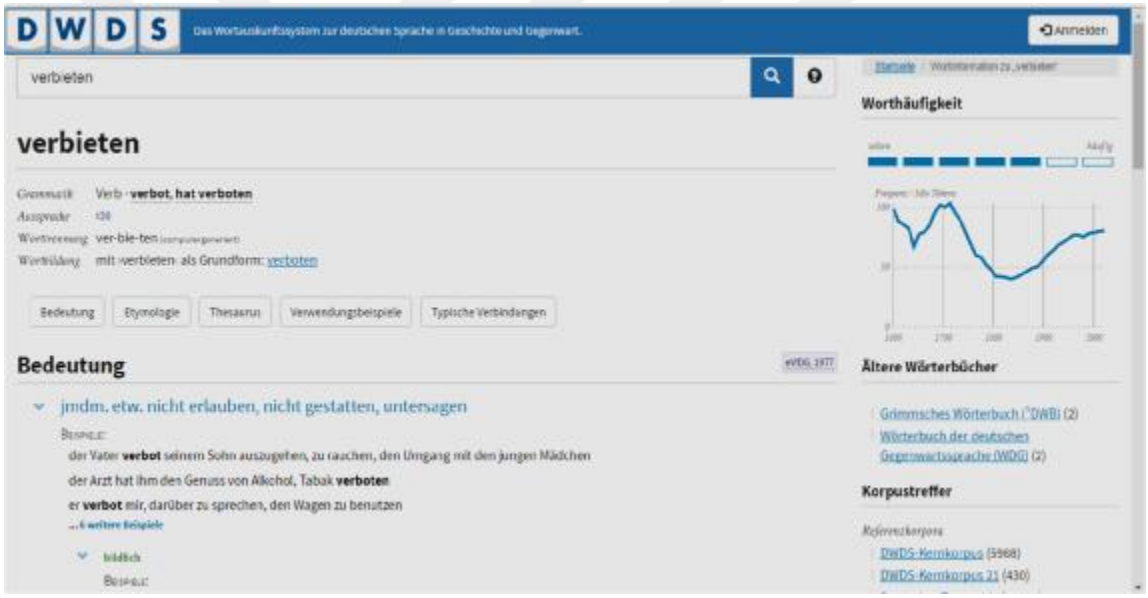


Abbildung 18. Beispiel für Bedeutungserklärung in der Form von Kombination Synonym, Antonym
Quelle: https://www.dwds.de/ (Zugang: 16.10.2018)

Wie in der Tabelle 25 ersichtlich ist, hat es sich ausgehend von der dritten Aussage *Im Wörterbuch schlage ich die Aussprache des deutschen Wortes nach* herausgestellt, dass mehr als die Hälfte der Untersuchungsprobanden (N:18) im Fragebogen entweder nie oder selten angekreuzt haben. Im Gegensatz dazu ist zu sehen, dass nur drei Beteiligte oft und lediglich zwei Untersuchungsteilnehmende für die Aussprache immer das Wörterbuch benutzt haben, obwohl sie oben zum Ausdruck

brachten, dass sie neben den gedruckten Wörterbüchern auch Online-Wörterbücher verwenden, die den Fremdsprachlernenden die Möglichkeit anbieten, die richtige Aussprache eines Wortes zu erlernen und auch zu trainieren. Dafür kann man ein Beispiel wie folgt geben:

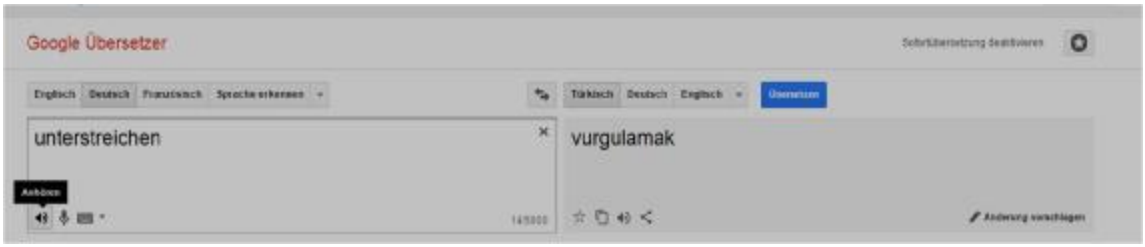


Abbildung 19. Ein Beispiel für die Ausspracheschulung durch Online-Wörterbuch Quelle: https://translate.google.com/ (Zugang: 17.10.2018)

Wenn im Folgenden die Ergebnisse der vierten Aussage *Im Wörterbuch schlage ich den Satzzusammenhang (Kontext) des deutschen Wortes nach* betrachtet werden, sehen wir, dass die Hälfte der Untersuchungsteilnehmenden auf dem Fragebogen entweder nein oder selten angekreuzt haben, während zwölf Beteiligte angegeben haben, dass sie für den Satzzusammenhang (Kontext) das Wörterbuch manchmal benutzen. Auf der anderen Seite wurde von keinem Befragten zum Ausdruck gebracht, zu diesem Zweck das Wörterbuch immer zu gebrauchen. Die oben dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die befragten Deutschlehrerstudierenden im Allgemeinen fast keine Gewohnheit haben, im Wörterbuch ein unbekanntes Wort im Satzzusammenhang nachzuschlagen. Im Grunde sollte man aber die Wörter nicht isoliert als Einzelwort, sondern im Satzzusammenhang lernen, um die neu gelernten Wörter sowohl im Hinblick auf Semantik und Morphologie als auch in Bezug auf Pragmatik richtig verwenden zu können. Wenn man ein Wort isoliert zu lernen versucht, statt es im Kontext zu sehen, ist es möglich, bei der Verwendung des Wortes Fehler zu machen. Was hier damit gemeint wird, können wir an dem folgenden Beispielsatz, der von einem Studierenden gebildet wurde, besser erklären.

Beispielsatz: Ich will nach Deutschland fahren, um meine *Zunge* zu entwickeln. Der Student hat bei diesem Satz statt des Wortes *Sprache Zunge* benutzt. Die Ursache des Fehlers liegt darin, dass er im Wörterbuch nur die deutsche Entsprechung des gesuchten Wortes, dessen Entsprechung im Türkischen *dil* ist, nachgeschlagen hat. Wenn er anstatt des Einzelwortes das Gesuchte im Satzzusammenhang nachgeschlagen

hätte, hätte er gesehen, dass er nicht Zunge sondern Sprache hätte verwenden sollen. Obwohl der semantische Unterschied zwischen beiden Wörtern wie der von Tag und Nacht ist, führt das Lernen der Wörter ohne Kontext die Fremdsprachlernenden zur falschen Verwendung, wie es bei diesem Beispielsatz der Fall ist.

Zunge (als Organ des menschlichen Körpers): Der Zahnarzt hat die Zunge des kleinen Kindes gründlich untersucht.

Sprache (als ein Kommunikationsmittel): Er lernt Sprachen, um Menschen aus anderen Kulturen kennenzulernen.

Im Rahmen der Umfrage in Bezug auf die Wörterbuchbenutzungsgewohnheiten der Deutschlehrerstudierenden haben wir neben den oben dargestellten Aussagen bezüglich der Wörterbuchverwendung in diesem Teil versucht, die folgende Aussage ***Im Wörterbuch schlage ich die Kollokationen (Mehrwort-Ausdrücke) des deutschen Wortes nach*** näher zu betrachten. Wie in der Tabelle 25 zu sehen ist, gaben neun Befragte an, das Wörterbuch zu diesem Zweck ***nie*** zu verwenden. Während elf Untersuchungsprobanden zum Ausdruck brachten, dafür das Wörterbuch ***selten*** zu benutzen, erklärten zehn Untersuchungsteilnehmende, zu diesem Zweck das Wörterbuch ***manchmal*** zu gebrauchen. Auf der anderen Seite sagte keine(r) der befragten Deutschlehrerstudierenden, dass sie im Wörterbuch die Kollokationen (Mehrwort-Ausdrücke) des deutschen Wortes ***oft*** oder ***immer*** nachschlagen. Ausgehend von der oben dargestellten Analyse lasst sich zusammenfassend sagen, dass die den Fragebogen ausgefüllt habenden Deutschlehrerstudierenden zu diesem Zweck das Wörterbuch unterdurchschnittlich benutzen. In seinem Artikel ‚Kollokationen – ein vernachlässigtes Thema in der Wortschatzarbeit' hat Barrios (1997) auf die Gründe hingewiesen, weshalb Lernende zum Nachschlagen von Kollokationen das Wörterbuch in begrenztem Maße benutzen. Zum einen bekommen die Kollokationselemente bei der Vokabelarbeit nicht genügend Platz sowohl in DaF-Lehrwerken als auch in DaF-Lehrmaterialien (Barrios, 1997), zum anderen werden die Kollokationen in Wörterbüchern des Deutschen nicht ausreichend dargestellt (Hausmann 1983, zitiert in Barrios). In Anlehnung an Barios Feststellung, dass beim Wortschatzlernen Kollokationen im DaF-Unterricht und in Lehrwerken nicht genügend berücksichtigt werden, hat Targońska (2014) 17 Jahre nach der Veröffentlichung von Barios Artikel über Kollokationen im Deutschen Handbücher und Nachschlagewerke, die von verschiedenen Lehrbuchverfasser(innen) geschrieben wurden, im Hinblick auf die Kollokationen unter drei Gesichtspunkten analysiert, deren Ergebnisse in der folgenden

Tabelle 26 dargestellt werden. Durch die dargestellten Ergebnisse hat es sich herausgestellt, dass die Kollokationen als ein wichtiger Bestandteil der Wortschatzerweiterung in den genannten Werken nicht genügend Platz einnehmen.

Tabelle 26.

Kollokationsvermittlung in Handbüchern

	Begriff Kollokation im Register	Thema des Kapitels bzw. Unterkapitels	Erwähnung des Begriffs in Kapiteln
Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). (Desselmann/Hellmich 1986)	–	–	–
Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. (Heyd 1991)	☺	–	☺/–
Handbuch Fremdsprachenunterricht. (Bausch/Christ /Krumm 1995)	–	–	–
Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. (Storch 1999)	–	–	–
Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. (Helbig/Henrici/Krumm 2001)	–	–	☺/–
Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. (Henrici/Riemer 2001)	–	–	–
Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. (Huneke/Steinig 2005)	–	–	☺/–
Fremdsprachenerwerb-Fremdsprachendidaktik. (Roche 2008)	–	–	–
Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. (Kaufmann et al. 2008)	☺	–	–
Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. (Barkowski/Krumm 2010)	☺	–	–
Fremdsprachendidaktik. (Decke-Cornill/Köster 2010)	–	–	☺/–
Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. (Koeppel 2010)	☺	–	☺
Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. (Krumm et al. 2010)	☺	☺	☺
Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. (Surkamp 2010)	–	–	–

Quelle: Handbüchern Targońska, 2014, S. 134

Im Vergleich mit den oben dargestellten Aussagen fiel uns auf, dass der Mittelwert der sechsten Aussage *Im Wörterbuch schlage ich die Wortart des deutschen Wortes nach* niedriger ist und 1.96 beträgt. Betrachtet man die Tabelle 25 näher, so stellt man fest, dass mehr als die Hälfte der befragten Deutschlehrerkandidaten (N:20) im Fragebogen entweder *nie* oder *selten* angekreuzt haben. Während acht Untersuchungsprobanden aussagten, dass sie zum genannten Zweck das Wörterbuch *manchmal* benutzen, haben nur zwei Befragte angegeben, dass sie das Wörterbuch oft verwenden. Auf der anderen Seite ist in der Tabelle 25 zu sehen, dass das Wörterbuch von keinem der Untersuchungsteilnehmenden *immer* gebraucht wird. In diesem Zusammenhang sollte man die Frage stellen, warum die befragten

Deutschlehrerstudierenden zum oben genannten Zweck nicht im gewünschten Maße vom Wörterbuch profitieren können. Auf diese Frage gibt es zwei mögliche Antworten. Zum einen sind sie nicht in der Lage, das Wörterbuch in effektiver Weise zu benutzen, weil sie das Wörterbuch-Training im DaF-Unterricht nicht bekommen. Mit anderen Worten sind sie sich der richtigen und zielgerichteten Wörterbuchbenutzung nicht bewusst. Zum anderen verfügen sie nicht über die Kenntnis der Wortarten im Deutschen wie Substantiv, Verb, Adjektiv, Adverb, Präposition, Konjunktion, Pronomen usw. An dieser Stelle weisen Hoffmann und Leimbrink (2012) darauf hin, dass zum effektiven Vokabellernen die Wortarten als eine Brücke zwischen Grammatik und Wortschatz fungieren. Aus diesem Grund sollen Fremdsprachlernende nicht nur die Bedeutung, sondern auch die Wortart des gesuchten Wortes im Wörterbuch nachschlagen, um das Wort richtig im Satzzusammenhang benutzen zu können. Das lässt sich am besten an einem einfachen Beispiel erklären. Wenn man nur die Bedeutung des Wortes ‚trotz' im Wörterbuch nachschlägt, ist es möglich, es falsch einzusetzen, weil das gesuchte Wort eine Präposition ist und diese in der Regel einen bestimmten Kasus (Akkusativ, Dativ, Genitiv) verlangen. Wie schon erwähnt, sollte man in diesem Fall im Wörterbuch auch die Wortart und deren Verwendung im Hinblick sowohl auf die grammatische als auch auf die semantische Funktion nachschlagen. Dass es für türkischsprachige DaF-Lerner keinen Unterschied zwischen dem Wort ‚trotz' und dem Wort ‚obwohl' hinsichtlich ihrer semantischen Entsprechungen im Türkischen gibt, führt zum Problem, dass sie diese Wörter im Hinblick auf die grammatische Funktion verwechseln. Denn ‚trotz' ist eine Präposition und ‚obwohl' ist eine Konjunktion.

Beispielsatz: Trotz er krank ist, ist er zur Arbeit gegangen (falsch).

Weil es in diesem Satz um einen Nebensatz geht, ist er grammatikalisch falsch. Anstelle der Präposition ‚trotz' muss man hier die Konjunktion ‚obwohl' verwenden.

Beispielsatz: Obwohl er krank ist, ist er zur Arbeit gegangen.

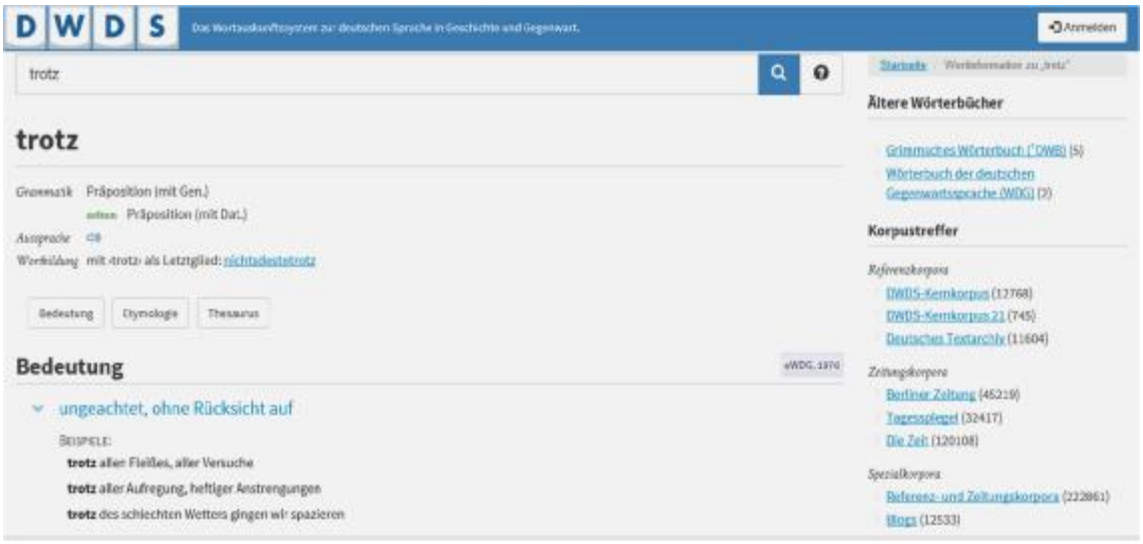


Abbildung 20. Ein Beispiel für die richtige Verwendung der Wortarten
Quelle: https://www.dwds.de/ (Zugang: 16.10.2018)

Unter den oben dargestellten Aussagen bezüglich der Wörterbuchbenutzung hat die letzte Aussage *Im Wörterbuch schlage ich die abgeleiteten Wörter aus dem gesuchten deutschen Wort nach* den niedrigsten Mittelwert (1.80). Aus der vorstehenden Analyse geht hervor, dass fast die Hälfte der Untersuchungsteilnehmenden (N:14) zum Ausdruck brachte, zu diesem Zweck das Wörterbuch *nie* zu verwenden. Die zehn befragten Deutschlehrerkandidaten gaben an, dass sie das Wörterbuch dafür selten benutzen; dagegen haben nur zwei Untersuchungsprobanden ausgesagt, dass sie das Wörterbuch *oft* einsetzen. Wie auch in der vierten, fünften und sechsten Aussage, hat keine(r) von insgesamt 30 Befragten ausgedrückt, dass sie im Wörterbuch die Derivate aus dem gesuchten Wort *immer* nachschlagen. Der Grund dafür könnte sein, dass die befragten Deutschlehrerstudierenden das Wörterbuch nur als ein Mittel zur Bedeutungserschließung sehen und aus diesem Grund aus Wörterbüchern keinen ausreichenden Nutzen ziehen. Wie in diesem Fall zu sehen ist, tendieren die meisten Befragten nicht dazu, neben dem gesuchten Wort auch dessen Ableitungen im Wörterbuch nachzuschlagen, obwohl Deutsch als eine Wortbildungssprache bezeichnet wird. Für den Fall, dass sie nicht nur das Gesuchte, sondern auch dessen Derivationen nachschlagen, haben sie die Möglichkeit, statt einem Wort viele Wörter zu lernen und auf diese Weise den Wortschatz zu erweitern. Was hier gemeint ist, können wir an einem Beispiel deutlich machen. Beim Nachschlagen des Wortes ‚schlafen' ist es

möglich, auch aus diesem Verb abgeleitete Wörter wie Schlafanzug, Schlafmittel, Schlafenszeit, Schlafgast, schlaflos, einschlafen oder verschlafen zu lernen.

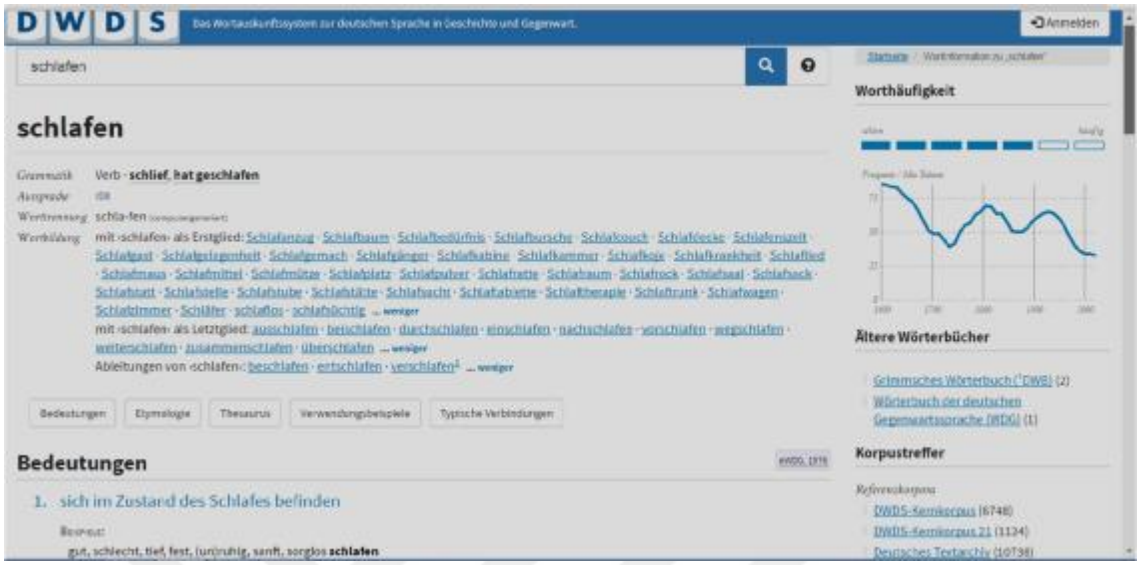


Abbildung 21. Ein Beispiel für die Wortbildungsprodukte im Wörterbuch
Quelle: https://www.dwds.de/ (Zugang: 16.10.2018)

Basierend auf den Aussagen der befragten Deutschlehrerstudierenden bezüglich der Wörterbuchbenutzung haben wir versucht, so ausführlich wie möglich darzustellen, was dort gesucht wird – darunter die türkische oder deutsche Entsprechung, Bedeutungserklärung, Wortart, Aussprache, Kollokationen, die Verwendung im Kontext des gesuchten Wortes – und wie oft (nie – selten – manchmal – oft – immer) sie das Wörterbuch verwenden. Zusammenfassend haben die schon dargelegten Ergebnisse der Forschung bezüglich der Wörterbuchbenutzung der Deutschlehrerkandidaten herausgestellt, dass sie nicht genügend, effektiv und erfolgreich von Wörterbüchern profitieren. Während die zukünftigen Deutschlehrenden wissen selbst nicht, wie effektiv sie sowohl Printwörterbücher als auch Online-Wörterbücher einsetzen, kann von ihnen nicht erwartet werden, dass sie ihren Lernenden Strategien zur Wörterbuchbenutzung vermitteln. Von dieser Tatsache ausgehend ist es erforderlich, "dass die Wörterbuchdidaktik als Ganzes (mit allgemeinen und mit speziellen, auf die neuen Medien bezogenen Gesichtspunkten) auch in der Lehreraus- und -fortbildung ihren Platz bekommt" (Dringó-Horváth, 2012, S. 39), da "diejenigen, die niemals im Umgang mit Wörterbüchern geschult worden sind, kaum auf die Idee kommen und schon gar nicht in der Lage sein werden, diese

Fähigkeit zu vermitteln" (Schaeder, 2001, S. 250, zitiert in Dringó-Horváth, 2012, S. 39).

5.2. Ergebnisse für die Durchführung der empirischen Studie

Im Kapitel Ergebnisse und Diskussion haben wir die Resultate der Bedarfsanalyse als Nebenziel der vorliegenden Dissertation dargestellt. Im diesem Teil soll es darum gehen, die Ergebnisse der Durchführung dieser quasi-experimentellen Doktorarbeit zu beschreiben, deren Hauptziel es ist, den Wortschatz der Deutschlehramtsstudierenden durch die Hauptwortbildungsarten zu erweitern. Im Rahmen dieser empirischen Untersuchung, die zehn Wochen dauerte, wurden zwei unterschiedliche Leistungstests zu Wortbildungskenntnissen durchgeführt, deren Ergebnisse im Folgenden tabellarisch dargestellt sind.

Forschungsfrage 1: Wie viel Vorwissen haben die Studierenden über die Wortbildung des Deutschen vor der Durchführung der empirischen Arbeit?

Tabelle 27.

T-Test für unabhängige Stichproben in Bezug auf die allgemeinen Punkte im Vortest des Leistungstests für Wortbildung

Gruppe	N	Mittelwert	Standard-abweichung	t	df	Sig.
KG	15	17.33	8.60			
				.604	28	.551
EG	15	18.86	4.76			

Um die Vorkenntnisse der Untersuchungsteilnehmenden in Bezug auf Wortbildungsverfahren im Deutschen bestimmen zu können, wurde vor der Untersuchung ein entsprechender Leistungstest, der aus zehn Teilen bestand, sowohl mit der Kontroll- als auch mit der Experimentgruppe aus jeweils 15 Studierenden durchgeführt. Wie in der Tabelle 27 ersichtlich ist, zeigten die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Stichproben, dass es keinen signifikanten Unterschied $t=0.604$; $p>0.05$ zwischen beiden Gruppen gab. Das heißt, dass zu Beginn der Untersuchung die Leistungswerte der Teilnehmenden aus KG und EG im Hinblick auf Wortbildungskenntnisse im Deutschen fast gleich waren. Davon ausgehend kamen wir

zu dem Ergebnis, dass beide Gruppen von Anfang an homogen waren. Bezüglich der im Vortest erhaltenen Punkte, die maximal 100 betragen können, erreichte die KG 17.33 Punkte als Mittelwert, während die EG 18.86 Punkte erreichte. Ausgehend von diesen Leistungsmittelwerten kamen wir zu dem Schluss, dass alle Teilnehmenden – sowohl der KG als auch der EG – über eher geringe Wortbildungskenntnisse verfügten.

Forschungsfrage 2: Gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Wortbildungskenntnissen vor und nach der Durchführung?

Tabelle 28.

T-Test für unabhängige Stichproben in Bezug auf die allgemeinen Punkte im Nachtest zum Leistungstest für Wortbildung

Gruppe	N	Mittelwert	Standard-abweichung	t	df	Sig.
KG	15	23.20	7.71			
				-12.34	28	.000
EG	15	79.60	15.93			

Der Leistungstest für Wortbildung, der vor der Untersuchung als Vortest ausgeführt wurde, wurde nach acht Wochen diesmal als Nachtest bei beiden Gruppen angewendet. Wenn wir die Tabelle 28 analysieren, zeigt sich, dass nach den Ergebnissen des t-Tests für unabhängige Stichproben ein statistisch signifikanter Unterschied $t=-12.34$; $p<0.05$ zwischen der KG und der EG auftrat. Die Studierenden der KG erreichten als Mittelwert 23.20 Punkte, die der EG 79.60 Punkte. Es ist aus diesen Leistungsmittelwerten zu entnehmen, dass die EG einen größeren Lernfortschritt als die KG machte.

Tabelle 29.

T-Test für abhängige Stichproben in Bezug auf die allgemeinen Punkte im Vortest und Nachtest der Kontrollgruppe zum Leistungstest für Wortbildung

Kontroll-gruppe	N	Mittelwert	Standard-abweichung	t	df	Sig.
Vortest	15	17.33	8.60			
				-17.64	14	.000
Nachtest	15	23.20	7.71			

Um den Unterschied zwischen Vortest und Nachtest innerhalb der Kontrollgruppe festzustellen, haben wir einen t-Test für gepaarte Stichproben durchgeführt. Auch wenn, wie in der Tabelle 29 zu zeigen ist, innerhalb der KG ein statistisch signifikanter Unterschied $t= -17.64$; $p<0.05$ zwischen Vor- und Nachtest herauskommt, haben die Studierenden der KG im Hinblick auf die erhaltenen Punkte zwischen beiden Tests weniger Lernfortschritt gemacht als die Probanden der EG. Wenn wir die erreichten Punkte der Kontrollgruppe näher betrachten, erhielten die Teilnehmenden der KG als Mittelwert 17.33 Punkte im Vortest und 23.20 Punkte im Nachtest. Aus dieser Perspektive kann gesagt werden, dass die Teilnehmenden der KG mit einem Durchschnitt von 5 Punkten einen Lernfortschritt gemacht haben, während die Studierenden der EG die Gesamtpunktzahl von urspringlich 18.86 Punkten auf 79.60 Punkte erhöht.

Tabelle 30.

T-Test für abhängige Stichproben in Bezug auf die allgemeinen Punkte im Vortest und Nachtest der Experimentalgruppe zum Leistungstest für Wortbildung

Experiment-gruppe	N	Mittelwert	Standard-abweichung	t	df	Sig.
Vortest	15	18.86	4.76			
				-14.62	14	.000
Nachtest	15	79.60	15.93			

Der T-Test für gepaarte Stichproben, der für die Analyse von Ergebnissen bezüglich Vor- und Nachtest innerhalb der KG angewendet wurde, diente auch dazu,

herauszufinden, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen Vor- und Nachtest innerhalb der Experimentgruppe gab. Nach der Analyse des t-Tests für gepaarte Stichproben kamen wir zum Ergebnis, dass es einen signifikanten Unterschied t= -14 .62; p<0.05 gab. Wenn man die erhaltenen Punkte der EG detaillierter betrachtet, zeigt sich, dass die Teilnehmenden der EG im Vortest als Mittelwert 18.86 Punkte und im Nachtest 79.60 Punkte erreichten. Im Gegensatz zur KG haben die Studenten der EG mit einem Durchschnitt von 60 Punkten einen erheblichen Lernfortschritt gemacht. Dagegen blieb der Lernerfolg der KG auf einen Durchschnitt von 5 Punkten begrenzt.

Wie aus der Tabelle 28 zu entnehmen ist, kam ein signifikanter Unterschied zugunsten der Experimentgruppe in Bezug auf die erhaltenen Punkte im Nachtest heraus. Wenn wir in diesem Rahmen auch die Tabellen 29 und 30 betrachten, wird ersichtlich, dass beide Gruppen im Nachtest höhere Punkte erzielt haben. Um diesen Anstieg statisch analysieren zu können, wurde ein weiterer t-Test zur Überprüfung der Differenz-von-Differenzen durchgeführt, woraus sich t: 10.57; p< 0.05 ergab. Von diesem Ergebnis ausgehend kann man schlussfolgern, dass die Experimentgruppe, bei der die Wortbildung explizit, systematisch und produktorientiert vermittelt wurde, einen besseren Lernfortschritt erzielt hat, als die Kontrollgruppe.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Wortbildung von der Anfängerstufe A1 bis hin zur Fortgeschrittenenstufe C2 unter morphologischen, semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten systematisch vermittelt werden sollte. Darüber hinaus sollte die Wortbildung nicht nur aus linguistischer, sondern auch aus sprachdidaktischer Perspektive behandelt werden. Sie sollte durch die explizite Vermittlung der unterschiedlichen Wortbildungsmöglichkeiten im textuellen Zusammenhang in den Fremdsprachunterricht einbezogen werden, weil eine integrierte Wortschatzarbeit vor allem erst mit Texten durchzuführen ist. Einerseits können so Deutschlernende mit den in Texten zahlreich vorkommenden und unterschiedlichen Wortbildungsprodukten konfrontiert werden, andererseits erhalten die Lerner dadurch die Möglichkeit, diese Derivate durch die Zusammensetzung, Ableitung oder Konversion im Kontext zu lernen, zu benutzen, zu festigen und somit ihren Wortschatz zu erweitern. Dank der Logik des deutschen Wortbildungssystems sind sie in der Lage, anhand der Präfixe und Suffixe unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen und bei Bedarf Wörter, durch Benutzung der Hauptwortbildungsverfahren, selbständig zu bilden. Aus diesem Grund sollten Wortbildungsübungen sowohl im Fremdsprachunterricht als auch in DaF-Lehrwerken ausreihend vermittelt werden. Aus

der obenerwähnten Rolle und Funktion der Wortbildung geht hervor, dass sie unter angemessenem Einsatz einen erheblichen Beitrag zur Erweiterung des passiven und aktiven Wortschatzes von Deutschlernenden leisten kann, was auch zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen führt.

Forschungsfrage 3: Gibt es nach der Durchführung einen Unterschied hinsichtlich der Wortbildungskenntnisse nach Wortarten zwischen den beiden Gruppen?

Wie schon oben erwähnt, wurden im Rahmen dieser Dissertation zwei verschiedene Leistungstests zum Wortbildungswissen durchgeführt. Im Gegensatz zum ersten Test, dessen Ergebnisse bereits dargestellt wurden, ließ sich dieser Erfolgstest nur am Ende der der Untersuchung durchführen. Darüber hinaus bestand sein Ziel – anders als beim oben genannten Erfolgstest – darin, die Kenntnisse der Wortarten und Wortbildungsverfahren der Teilnehmenden zu überprüfen. Seine drei Haupteile werden im Folgenden ausführlich dargelegt.

Tabelle 31.

Derivation – Von Nomen zu Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	11	4	---	---	---
EG	1	---	---	1	13

Im diesen Teil des Leistungstests für Wortbildungsarten forderten wir die Teilnehmenden auf, dass sie aus Nomen Substantive ableiten und dafür vier Beispiele geben. Wenn die Tabelle 31 analysiert wird, ist zu sehen, dass fast alle Teilnehmenden (N:13) der Experimentgruppe vier Beispiele für die Ableitung von Nomen zu Nomen geben konnten; dagegen konnten die meisten Probanden (N:11) der Kontrollgruppe keine Derivation von Substantiv zu Substantiv bilden. Die von den Studierenden der EG dafür gegebenen Beispiele lassen sich wie folgt anführen: Bürgerschaft, Feindschaft, Freundschaft, Mitgliedschaft, Zeugenschaft usw. Eine Reihe von Beispielen der

Teilnehmenden zeigt, dass sie zur Ableitung von Nomen zu Substantiv das heimische Suffix -schaft benutzen.

Tabelle 32.

Derivation –Von Adjektiv zu Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	13	2	---	---	---
EG	1	---	---	1	13

Hier wurden die Probanden aufgefordert, von Adjektiven Nomen zu derivieren und dafür vier Beispiele anzugeben. Während beinahe alle Teilnehmenden der EG vier Beispiele lieferten, gaben fast alle Probanden der KG gar kein Beispiel an. Als von den Studenten genannte Beispiele lassen sich diese Ableitungen zeigen: Abhängigkeit, Einsamkeit, Trockenheit, Ehrlichkeit, Freiheit, Sauberkeit, Gesundheit, Tiefe, Höhe, Wärme, Nähe usw. Wie an diesen Beispielen zu sehen ist, verwendeten die Untersuchungsteilnehmenden die heimischen und produktiven Suffixe wie -heit, -keit, -e, um von Adjektiven Substantive abzuleiten.

Tabelle 33.

Derivation – Von Verb zu Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	13	1	1	---	---
EG	2	---	1	---	12

Bei Ableitungen von Verben zu Nomen benutzt man die Terminologie, Nominalisierung‘ oder ‚Substantivierung‘ als ein Wortbildungsverfahren, wobei es um die Bildung eines Nomens aus anderen Wortarten, besonders durch Ableitung von Verben und Adjektiven geht. Wie in der obigen Tabelle 32 dargestellt, wurden die Untersuchungsprobanden gebeten, die Adjektive zu nominalisieren. In diesem Teil des

Leistungstests forderten wir die Teilnehmenden auf, die Verben zu substantivieren und dafür vier Beispiele zu geben. Die Tabelle 33 zeigt, dass die meisten Studierenden in der Lage sind, alle Beispiele für die Nominalisierung von Verben anzuführen. Nur zwei Studierende der Experimentgruppe konnten kein Beispiel geben, während fast alle Probanden der Kontrollgruppe keine Substantivierung aus Verben bilden konnten. Die von den Studierenden abgeleiteten Nominalisierungen aus Verben sind beispielsweise Vertreter, Verbraucher, Hersteller, Zuhörer, Bestellung, Bewerbung, Vorstellung, Behauptung, Belohnung, Bestrafung usw. Diese Beispiele zeigen, dass die Untersuchungsprobanden die heimischen und produktiven Suffixe wie -ung und -er gebraucht haben.

Tabelle 34.

Derivation – Von Nomen zu Adjektiv im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	14	---	1	---	---
EG	2	---	1	2	10

Es ist möglich, die Ableitungen von Adjektiven aus Nomen zu bilden, indem die Suffixe wie --ig, -lich, -frei, -voll, -los, -arm, -reich usw. an den Stamm des Adjektivs gefügt werden. Wie in der Tabelle 34 zu sehen ist, sind alle Teilnehmenden der Kontrollgruppe außer einem Studierenden nicht in der Lage, aus Nomen Adjektive zu bilden, weil sie über keine morphologischen und semantischen Kenntnisse hinsichtlich der oben genannten Suffixe verfügen; dagegen konnten die meisten Mitglieder (N:10) der Experimentgruppe vier Beispiele geben. Um von Nomen Adjektive abzuleiten, wurden von den Untersuchungsteilnehmenden folgende Suffixe am meisten benutzt: monatlich, täglich, jährlich, freundlich, feindlich, kindlich, herzlich, wasserarm, salzarm, verkehrsarm, vitaminreich, verständnisvoll, alkoholfrei, visumfrei, sinnvoll, talentvoll, risikofrei, gedankenvoll, arbeitslos usw.

Tabelle 35.

Derivation – Von Adjektiv zu Adjektiv im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	15	---	---	---	---
EG	---	---	1	2	12

Auf zwei Arten und Weisen leitet man Adjektive aus Adjektiven in der deutschen Gegenwartssprache ab. Zum einen gibt es die Bildungen von Adjektiven aus Adjektiven durch Suffigierung, bei der die Suffixe wie -ig, -isch, -lich usw. an den Adjektivstamm angehängt werden. Zum anderen deriviert man Adjektive aus Adjektiven mittels Präfigierung, bei der sich sowohl die heimischen Präfixe wie über-, un-, unter- usw. als auch meistens mit Fremdwörtern verbundene Fremdpräfixe wie anti-, ultra-, in- usw. an den Stamm des Adjektivs anfügen lassen. Wenn wir die Tabelle 35 analysieren, sehen wir, dass es einen auffallenden Unterschied zwischen der Kontrollgruppe und der Experimentgruppe in Bezug auf die derivierten Bildungen von Adjektiven aus Adjektiven gibt. Die Probanden der KG konnten keine Ableitungen von Adjektiven aus Adjektiven nennen, wohingegen die meisten Studierenden (N:12) der EG die von ihnen geforderten vier Beispiele für die Bildungen von Adjektiven aus Adjektiven gegeben haben. Bei den von den Studierenden angeführten Beispielen ist zu sehen, dass sie zur Bildung neuer Adjektive aus Adjektiven nicht die Suffixe, sondern Präfixe gebraucht haben: unsicher, ungenügend, hochmodern, unaufmerksam, ungeduldig, hochwichtig usw.

Tabelle 36.

Derivation – Von Verb zu Adjektiv im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	15	---	---	---	---
EG	4	1	---	3	7

Wie in der Tabelle 34 und in der Tabelle 35 zu sehen ist, existieren im Deutschen Bildungen von Adjektiven sowohl aus Nomen als auch aus Adjektiven. In diesem Teil des Leistungstests erwähnen wir eine andere Ableitung neuer Adjektive aus Verben. Bei solchen Bildungen wird das Suffix -bar am häufigsten verwendet, das nicht nur an den Stamm des transitiven Verbs, sondern auch an den vom intransitiven Verb tritt. In der Tabelle 36 hat sich gezeigt, dass alle Untersuchungsteilnehmenden der Kontrollgruppe wahrscheinlich aufgrund mangelnder Kenntnisse über dieses Suffix keine Adjektive aus Verben abgeleitet haben, obwohl – wie schon erwähnt – das Suffix -bar in der deutschen Gegenwartssprache für diese Art der Ableitung am meisten benutzt wird. Dagegen konnten nur vier Studierende der Experimentgruppe kein Beispiel dafür geben. Auf der anderen Seite haben sieben Teilnehmende vier Beispiele und drei Probanden drei Beispiele für die Bildung von Adjektiven aus Verben angegeben. Alle von den Untersuchungsstudierenden abgeleiteten neuen Adjektive aus Verben sind mit dem Suffix -bar verbunden: erneuerbar, trinkbar, heilbar, essbar, reparierbar usw.

Tabelle 37.

Derivation – Von Verb zu Verb im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	15	---	---	---	---
EG	2	---	1	---	12

Die Ableitung von Verben aus Verben durch Präfigierung ist eines der wichtigsten Wortbildungsverfahren der deutschen Gegenwartssprache, bei dem es durch trennbare oder untrennbare Suffixe um den Prozess der Bildung neuer Verben aus Verben geht. Im Deutschen gibt es so viele präfigierte Verben aus einfachen Verben, dass Balcı, Aksöz und Serindağ (2010) im Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierung aus dem Basisverb *gehen* die abgeleiteten präfigierten Verben wie folgt darstellen: abgehen, abwärtsgehen, angehen, aufgehen, aufwärtsgehen, ausgehen, begehen, beigehen, dahingehen usw. Obwohl es eine häufig gebrauchte Wortbildungsart zur Wortschatzerweiterung des Deutschen betraf, hat keine(r) der

Untersuchungsteilnehmenden der Kontrollgruppe, wie in der Tabelle 37 dargestellt, den gewünschten Erfolg gezeigt, während die meisten Studierenden der Experimentgruppe (N:12) die gewünschte Leistung erreicht haben. Zum Beispiel haben manche Probanden der EG aus dem einfachen Verb *lesen* die folgenden präfigierten Verben abgeleitet: durchlesen, überlesen, vorlesen, indem sie sich der semantischen Unterschiede zwischen diesen sogenannten Präfixverben bewusst waren. Darüber hinaus waren sie sich bewusst, dass die durch Präfixe wie ein- und aus- entstandenen gegensätzlichen Bedeutungen die antonymischen Beziehungen zwischen präfigierten Verben bezeichnen. In diesem Zusammenhang haben die Untersuchungsteilnehmenden das folgende Beispiel gegeben: einatmen/ausatmen.

Tabelle 38.

Derivation – Von Nomen zu Adverb im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	10	5	---	---	---
EG	2	---	---	2	11

Wenn wir in Betracht ziehen, dass der Anteil der Nomen am Wortschatz des Deutschen 50–60 % beträgt, ist zu sagen, dass Substantive die wichtigste Wortart der deutschen Gegenwartssprache darstellen und dass sie zur Wortschatzerweiterung der deutschen Sprache anhand der Wortbildungsmöglichkeiten einen großen Beitrag leisten, wie es in der Tabelle 31 und in der Tabelle 34 ausführlich dargestellt wurde, in denen aus Nomen nicht nur Adjektive, sondern auch Nomen abgeleitet wurden. In diesem Teil des Leistungstests wurden die Untersuchungsteilnehmenden aufgefordert, aus Nomen Adverbien zu derivieren. Bei der Bildung von Adverbien aus Substantiven benutzt man einige Suffixe wie -s, -wärts, -weise usw. Wie in der Tabelle 38 ersichtlich ist, haben die meisten Studierenden (N:11) der Experimentgruppe vier Beispiele für die Ableitung von Adverbien aus Nomen gegeben und den gewünschten Erfolg erzielt, während die meisten Probanden der Kontrollgruppe kein Beispiel dafür angeben konnten. Wenn wir die von den Studenten gegebenen Beispiele betrachten, ist zu sehen, dass die am

meisten verwendeten Suffixe -s, -wärts sind: morgens, abends, montags, himmelwärts, heimwärts, nordwärts usw.

Tabelle 39.

Wortzusammensetzung – Nomen + Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	7	3	1	1	3
EG	---	---	---	3	12

Zusammengesetzte Wörter spielen eine wichtige Rolle bei der Wortschatzerweiterung des Deutschen, das als Wortbildungssprache und als kompositionsfreudige Sprache bezeichnet wird. Aus diesem Grund ist die Zusammensetzung ein wichtiges, verbreitetes und hochproduktives Wortbildungsverfahren der deutschen Gegenwartssprache, bei dem mindestens aus zwei selbständigen Wörtern ein neues Wort gebildet wird. Man teilt die Komposita nach Wortarten in drei Gruppen ein: nominale, adjektivische und verbale Kompositionen. Während die nominale und die adjektivische Zusammensetzung eher produktive Wortbildungsmuster sind, ist es in der Literatur umstritten, ob im Deutschen die verbale Komposition existiert (Schlücker, 2012). Die Nomenkomposita werden nach beteiligten Wortarten wie folgt unterteilt: Nomen + Nomen, Adjektiv + Nomen, Verb + Nomen usw. Darüber hinaus lassen sich Adjektivkomposita nach beteiligten Wortklassen so untergliedern: Nomen + Adjektiv, Adjektiv + Adjektiv, Verb + Adjektiv usw. Drittens und letztens sind auch die verbalen Kompositionen folgendermaßen aufzugliedern: Nomen + Verb, Adjektiv + Verb usw.

Der Leistungstest für Wortbildungsarten im Rahmen der vorliegenden Arbeit war auf die nominale Komposition beschränkt. Hier wurden die Untersuchungsprobanden aufgefordert, Nomen+Nomen-Komposita zu bilden. Wie in der Tabelle 39 dargestellt, haben fast alle Studierenden der Experimentgruppe den gewünschten Erfolg gezeigt, wohingegen nur drei Studierende der Kontrollgruppe die gewünschte Leistung erreichen konnten. Die angeführten Beispiele sind die folgenden: Sprachwissenschaft, Wortbildungskapazität, Landeskunde, Meeresverschmutzung,

Einkommensquelle usw. An den angeführten Beispielen ist zu sehen, dass die Untersuchungsteilnehmenden sowohl zweigliedrige Nomen + Nomen-Zusammensetzungen wie ***Sprachwissenschaft*** als auch dreigliedrige wie ***Wortbildungskapazität*** gebildet haben. Außerdem haben sie bei der Bildung von Nomen + Nomen-Komposita auf das Fugenelement – z. B. Einkommen***s***quelle – geachtet.

Tabelle 40.

Wortzusammensetzung – Verb + Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	11	4	---	---	---
EG	---	---	1	4	10

Als eine andere Untergliederung nominaler Komposita ist die Verb-Nomen-Zusammensetzung zu nennen, bei der ein trennbares oder untrennbares Verb in der Präsensstammform ohne oder mit Fugenelement mit einem Nomen verbunden ist. In diesem Teil verlangten wir von den Untersuchungsteilnehmenden, vier Beispiele für Verb-Nomen-Komposita anzugeben. Wenn die Tabelle 40 analysiert wird, ist es ersichtlich, dass die meisten Studierenden (N:10) der Experimentgruppe alle geforderten Beispiele angeführt haben, während keine Studierenden der Kontrollgruppe vier Verb-Nomen-Komposita bilden konnten. Wie an den gegebenen Beispielen zu sehen ist, haben die Untersuchungsprobanden Verb-Nomen-Zusammensetzungen nur mit einfachen Verben gebildet: Sprechstunde, Trinkwasser, Sprechfertigkeit, Sprechangst, Hörgerät usw. Darüber hinaus gaben sie Verb-Nomen-Komposita ohne Fugenelement oder mit Fugenmorphem an: Fahrstuhl, Fahrzeug oder Lese***e***texte, Lese***e***fertigkeit, Lese***e***brille, Warte***z***immer.

Tabelle 41.

Wortzusammensetzung – Adjektiv + Nomen im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen	Studierende mit vier Beispielen
KG	12	3	---	---	---
EG	---	---	1	1	13

Im letzten Teil des Leistungstests bezüglich der nominalen Komposita wurden die Untersuchungsprobanden gebeten, Adjektiv-Nomen-Zusammensetzungen zu bilden; dies ist eines der Wortbildungsmuster im Deutschen, bei dem Adjektive und Partizipien mit Substantiven verbunden sind. Wie zuvor in den anderen Teilen des Leistungstests gibt es einen erheblichen Unterschied zwischen der Experiment- und der Kontrollgruppe. Die Tabelle 41 zeigt, dass fast alle Studierenden der EG den gewünschten Erfolg erreicht haben, wohingegen beinahe alle Probanden der KG kein Beispiel für Adjektiv-Nomen-Komposita geben konnten. Zur Bildung von Adjektiv-Nomen-Zusammensetzungen benutzten die Teilnehmenden sowohl Partizipien wie in *Gebrauchtwagen* als auch Adjektive wie in Kaltmiete, Fremdsprache, Stiefmutter, Schwarzarbeit usw. Darüber hinaus bildeten sie Adjektiv + Nomen + Nomen-Zusammensetzungen: Kurzzeitgedächtnis, Langzeitgedächtnis.

Tabelle 42.

Verbstammkonversion im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen
Kontrollgruppe	15	---	---	---
Experimentgruppe	---	1	1	13

Neben den Komposita, dem am häufigsten vorkommenden Wortbildungsmuster im Deutschen, und der Derivation, der zweitwichtigsten Wortbildungsart des Deutschen, gibt es in der deutschen Gegenwartssprache noch ein anderes Wortbildungsmittel, das in der Literatur als Konversion oder Nullableitung bzw.

Nullderivation bezeichnet wird. Darunter versteht man die Bildung neuer Wörter, bei der keine semantische Veränderung stattfindet, sondern nur die Wortart wechselt. Als ein Sonderfall der Derivation eines neuen Wortes lässt sich die Konversion, auch Wortartwechsel genannt, im Rahmen des Leistungstests in Verbstammkonversion und Infinitivkonversion unterteilen.

In diesem Teil des Leistungstests wurden die Untersuchungsprobanden gebeten, durch Verbstammkonversion Nomen aus Verben zu bilden, worunter man die Ableitung des Nomens aus dem Präsensstamm eines Verbs versteht. Bei der Betrachtung der Tabelle 42 ist zu sehen, dass beinahe alle Studierenden der Experimentgruppe drei Beispiele für die Verbstammkonversion angeben konnten, dagegen sind alle Studenten der Kontrollgruppe nicht in der Lage, überhaupt ein Beispiel dafür zu geben. Die von Untersuchungsteilnehmenden durch dieses Wortbildungsmuster abgeleiteten Nomen sind: Hass, Vorschlag, Gebrauch, Einkauf, Ankauf, Schlaf usw.

Tabelle 43.

Infinitivkonversion im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen
Kontrollgruppe	15	---	---	---
Experimentgruppe	---	---	---	15

Im zweiten Teil des Leistungstests bezüglich Konversion (Wortartwechsel) verlangten wir diesmal von den Untersuchungsteilnehmenden, die Verben durch Infinitivkonversion zu nominalisieren, d. h., Substantive aus Verben zu bilden. Im Gegensatz zur Verbstammkonversion geht es bei der Infinitivkonversion um die Ableitung des Nomens aus der Infinitivform des Verbs. Zum ersten Mal ergab es sich in diesem Teil des Leistungstests, dass alle Studierenden der Experimentgruppe drei Beispiele für Infinitivkonversion gegeben haben, während alle Studenten der Kontrollgruppe gar kein Beispiel angeben konnten. Die Untersuchungsprobanden der EG leiteten mit diesem Verfahren die folgenden Nomen aus Verben ab: Vertrauen, Einkommen, Leben, Verhalten, Essen usw.

Tabelle 44.

Implizite Derivation im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen
Kontrollgruppe	15	---	---	---
Experimentgruppe	2	---	---	13

Wie schon oben erwähnt, lässt sich die Derivation – auch Ableitung genannt und das zweitwichtigste Wortbildungsmittel zur Wortschatzerweiterung des Deutschen – in folgende Gruppen einteilen: explizite Derivation, implizite Derivation und kombinatorische Derivation. Im Gegensatz zur expliziten Derivation, unter der man die Hinzufügung der Affixe an den Stamm des Wortes versteht, geht es bei der impliziten Derivation – auch innere Wortbildung genannt – um die Ableitung eines neuen Wortes durch Stammvokalwechsel ohne Affix.

Wenn man die schon oben in den Tabellen ausführlich dargestellten Ergebnisse der expliziten Derivation mit denen der impliziten Derivation vergleicht, kommt man zur Schlussfolgerung, dass es wie immer einen erheblichen Unterschied zwischen der Experimentgruppe und der Kontrollgruppe gibt, und dass die EG sehr vorteilhaft herauskommt. Wie aus der Tabelle 44 ersichtlich ist, konnten die meisten Untersuchungsteilnehmenden (N:13) der EG drei Beispiele für implizite Derivation angeben. Dagegen waren alle Untersuchungsprobanden der KG nicht in der Lage, auch nur ein einziges Beispiel dafür anzuführen. Die mit diesem Wortbildungsverfahren abgeleiteten Nomen aus Verben sind beispielweise Schritt, Eintritt, Eingang, Ausgang, Flug usw.

Tabelle 45.

Kombinatorische Derivation im Erfolgstest für Wortbildungsartenwissen

Gruppe	Studierende ohne Beispiel	Studierende mit einem Beispiel	Studierende mit zwei Beispielen	Studierende mit drei Beispielen
Kontrollgruppe	15	---	---	---
Experimentgruppe	1	---	---	14

Die dritte Art der Derivation ist die auch als Zirkumfixbildung bezeichnete kombinatorische Derivation, bei der sowohl Suffixe als auch Präfixe an die Basis des Wortes angefügt werden. In diesem Teil des Leistungstests forderten wir die Untersuchungsprobanden auf, drei Beispiele für die kombinatorische Derivation anzugeben. Wie in der Tabelle 45 zu sehen ist, ergaben sich nahezu ähnliche Ergebnisse für beide Wortbildungsmuster, d. h. für die implizite und die kombinatorische Derivation. Für die Zirkumfixbildung haben die Studierenden der Experimentgruppe die folgenden Substantive aus Verben abgeleitet: Getränk, Geschmack, Geschenk, Gebäude, Gefühl, Gepäck usw.

5.3. Ergebnisse für produktorientierte Aufgaben

Forschungsfrage 4: In welchem Ausmaß können die Deutschlehramtsstudierenden die Wortbildungsprodukte in schriftlichen produktorientierten Aufgaben verwenden?

Wie schon mehrmals angedeutet wurde, haben wir uns im Rahmen dieser quasi-experimentellen Doktorarbeit zum Ziel gesetzt, den Wortschatz der an der Untersuchung beteiligten Deutschlehramtsstudierenden durch die Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen zu erweitern. Zu diesem Zweck haben wir uns darum bemüht, in erster Linie mithilfe der Analyse der vorkommenden Wortbildungsprodukte in Texten einen Beitrag zur Entwicklung ihrer passiven Wortbildungskenntnisse zu leisten. Anschließend forderten wir die Untersuchungsprobanden auf, die Wortbildungsprodukte durch die unterschiedlichen Hauptwortbildungsarten wie Zusammensetzung, Derivation und Konversion zur Förderung des aktiven Wortbildungswissens im Kontext einzusetzen. In diesem Zusammenhang haben wir die Teilnehmer gebeten, sowohl innerunterrichtliche als auch außerunterrichtliche Tätigkeiten durchzuführen, von denen in diesem Teil und im Anhang dargestellt wurden.

Im Rahmen des neu entwickelten Unterrichtskonzepts, der Wortschatzerweiterung der Deutschlehrerstudierenden anhand der Wortbildungsmöglichkeiten durch das intensive und extensive Lesen, wurden die Studierenden dazu aufgefordert, einen freien Aufsatz zu schreiben, indem sie die gelernten Wortbildungsverfahren benutzten. Das Ziel dieser Tätigkeit war es, den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, sowohl ihre Schreibfertigkeiten zu entwickeln als auch die Wortbildungsprodukte im Sinnzusammenhang richtig zu verwenden. In dieser Hinsicht ist der Wortschatzerwerb

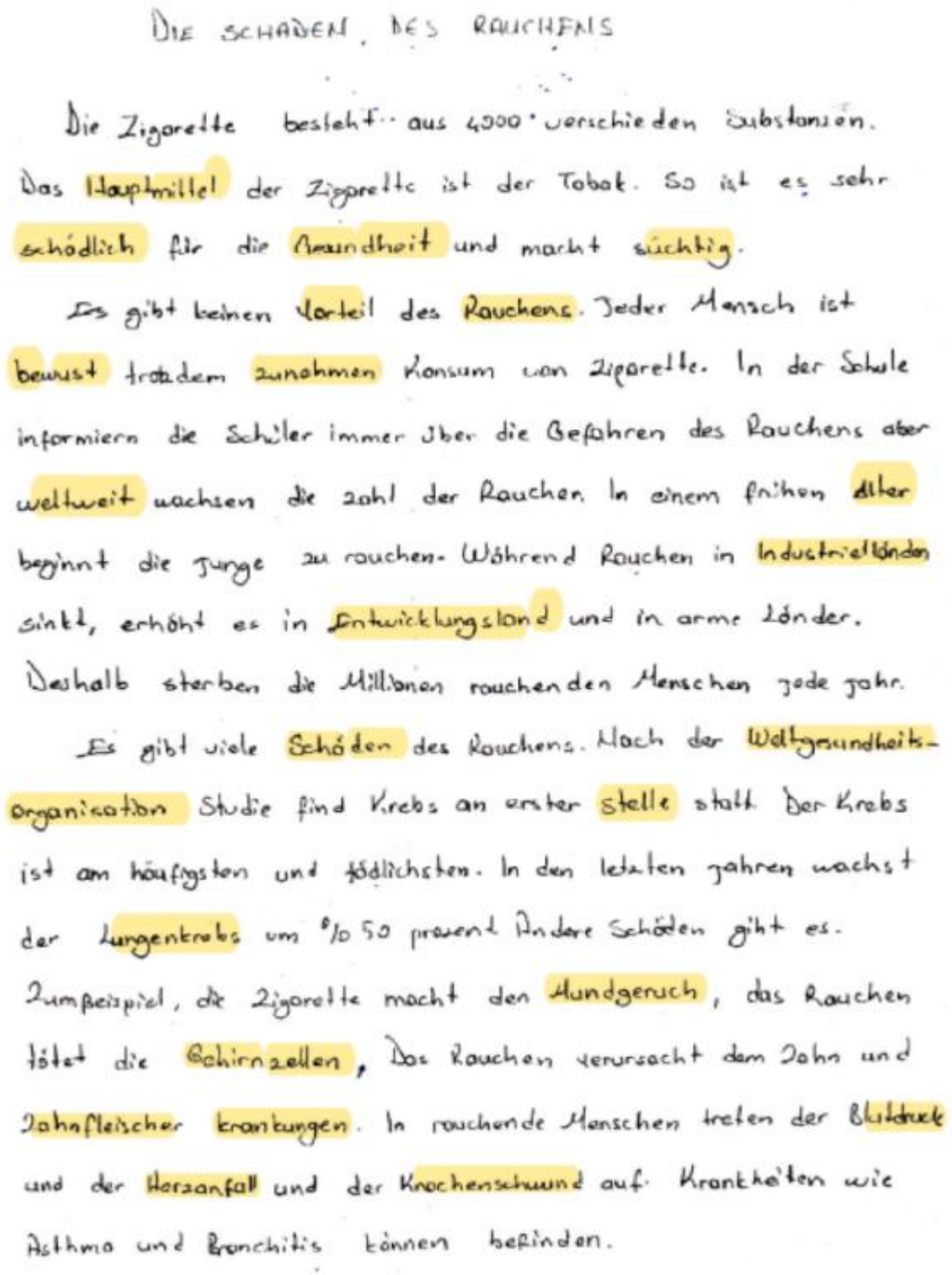
als ein Teil des Fremdsprachelernens zu sehen und das Vokabular dient zur Entwicklung der rezeptiven sowie produktiven sprachlichen Fertigkeiten. Aus diesem Grund sollte die Wortschatzvermittlung nicht auf kontextisolierte Weise, sondern in unterschiedlichen Textzusammenhängen erfolgen (vgl. Cahyono & Widiati, 2008).

Im Folgenden werden wir einen freien Aufsatz über die Schäden des Rauchens, der von einer Studentin geschrieben wurde, im Hinblick auf die Wortbildungsprodukte analysieren und dadurch herausfinden, welche Wortbildungsarten die Studierende in ihrem Aufsatz verwendet hat. Denn durch das oben erwähnte Unterrichtskonzept zielen wir darauf, nicht nur den passiven Wortschatz der Deutschlehrerstudierenden, sondern auch ihren aktiven Wortschatz anhand der Wortbildungsverfahren, die als potenzieller Wortschatz bezeichnet werden, zu entwickeln. Durch das extensive Lesen begegnen sie vielen Wortbildungsprodukten in Texten aus verschiedenen Bereichen wie z. B. Technologie, Gesundheit, Ausbildung, Wissenschaft usw. Zentral ist hier, Fremdsprachelernenden die Möglichkeit zu bieten, Wörter in unterschiedlichen Kontexten zu konfrontieren. Dadurch werden die Lernenden zum individuellen autonomen Lernen angereizt. In diesem Zusammenhang leisten das Lesen und Hören in der Fremdsprache einen erheblichen Beitrag zur Wortschatzerweiterung der Lernenden. Dadurch sind sie in der Lage, ihren passiven Wortschatz zu erweitern und zu festigen. Auf der anderen Seite haben sie die Möglichkeit, ihren aktiven Wortschatz zu erweitern, indem sie die gelernten Wörter durch die Wortbildungsverfahren sowohl schriftlich als auch mündlich verwenden. Wie schon oben zu sehen ist, dient die Wortbildung als potenzieller Wortschatz dazu, einen Beitrag zur passiven und aktiven Wortschatzerweiterung der Deutschlehrerstudierenden zu leisten. Davon ausgehend versuchen wir darzustellen, wie viele Wortbildungsprodukte die Studierende wie effektiv in ihrem Aufsatz benutzt. Im Folgenden geben wir die benutzten Wortbildungsprodukte im Satz im Hinblick auf die Wortbildungsarten wieder.

Komposita: Entwicklungsland, Weltgesundheitsorganisation, Lungenkrebs, Mundgeruch, Gehirnzelle, Zahnfleischerkrankungen, Blutdruck, Herzanfall, Knochenschwund. Die Studierende hat sowohl das zweigliedrige Kompositum Mundgeruch als auch das dreigliedrige Kompositum Weltgesundheitsorganisation verwendet. Bei der Verwendung der Komposita hat sie auch auf das Fugenmorphem bei Entwicklungs***s***land und Lunge***n***krebs geachtet.

Derivation (Ableitung): Gesundheit, süchtig, Krankheit, Raucher

Infinitivkonversion: Rauchen



DIE SCHADEN DES RAUCHENS

Die Zigarette besteht aus 4000 verschieden Substanzen. Das Hauptmittel der Zigarette ist der Tobak. So ist es sehr schädlich für die Gesundheit und macht süchtig.

Es gibt keinen Vorteil des Rauchens. Jeder Mensch ist bewust trotzdem zunahmen Konsum von Zigarette. In der Schule informiern die Schüler immer über die Gefahren des Rauchens aber weltweit wachsen die zahl der Rauchen. In einem frihen Alter beginnt die Junge zu rauchen. Während Rauchen in Industrielländen sinkt, erhöht es in Entwicklungsland und in arme Länder. Deshalb sterben die Millionen rauchenden Menschen jede jahr.

Es gibt viele Schäden des Rauchens. Nach der Weltgesundheits-organisation Studie sind Krebs an erster stelle statt. Der Krebs ist am häufigsten und tödlichsten. In den letzten jahren wachst der Lungenkrebs um % 50 prozent. Andere Schäden gibt es. Zumbeispiel, die Zigarette macht den Mundgeruch, das Rauchen tötet die Gehirnzellen, Das Rauchen verursacht dem Zahn und Zahnfleischer krankungen. In rauchende Menschen treten der Blutdruck und der Herzanfall und der Knochenschwund auf. Krankheiten wie Asthma und Bronchitis können befinden.

Abbildung 1. Studentenexemplar für freies Schreiben durch die Benutzung der Wortbildungsprodukte

Modultyp: Sachtexte mit Pro- und Contra-Argumenten

Lesetext: 20 Jahre Erasmus-Austauschprogramm

Lerninhalt: Information über Erasmus-Studentenaustauschprogramm

- Wer ist Erasmus von Rotterdam?
- Wann wurde das Erasmusaustauschprogramm ins Leben gerufen?
- Wie lange dauert das Programm?
- Wie kann man sich um dieses Programm bewerben?
- Was sind die Vorteile und Nachteile dieses Programms?

Lernziele: Schwerpunkte im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten

1. Entwicklung der Leseverständnisfertigkeit
2. Entwicklung der Schreibfertigkeit
3. Entwicklung der Sprechfertigkeit

Lernziele: Schwerpunkte im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten

1. Verbesserung der Aussprache
   (Audio: MP3-Datei)
2. Wortschatzerweiterung durch die Wortbildungsverfahren des Deutschen

Niveaustufe der Lesetexte: B1

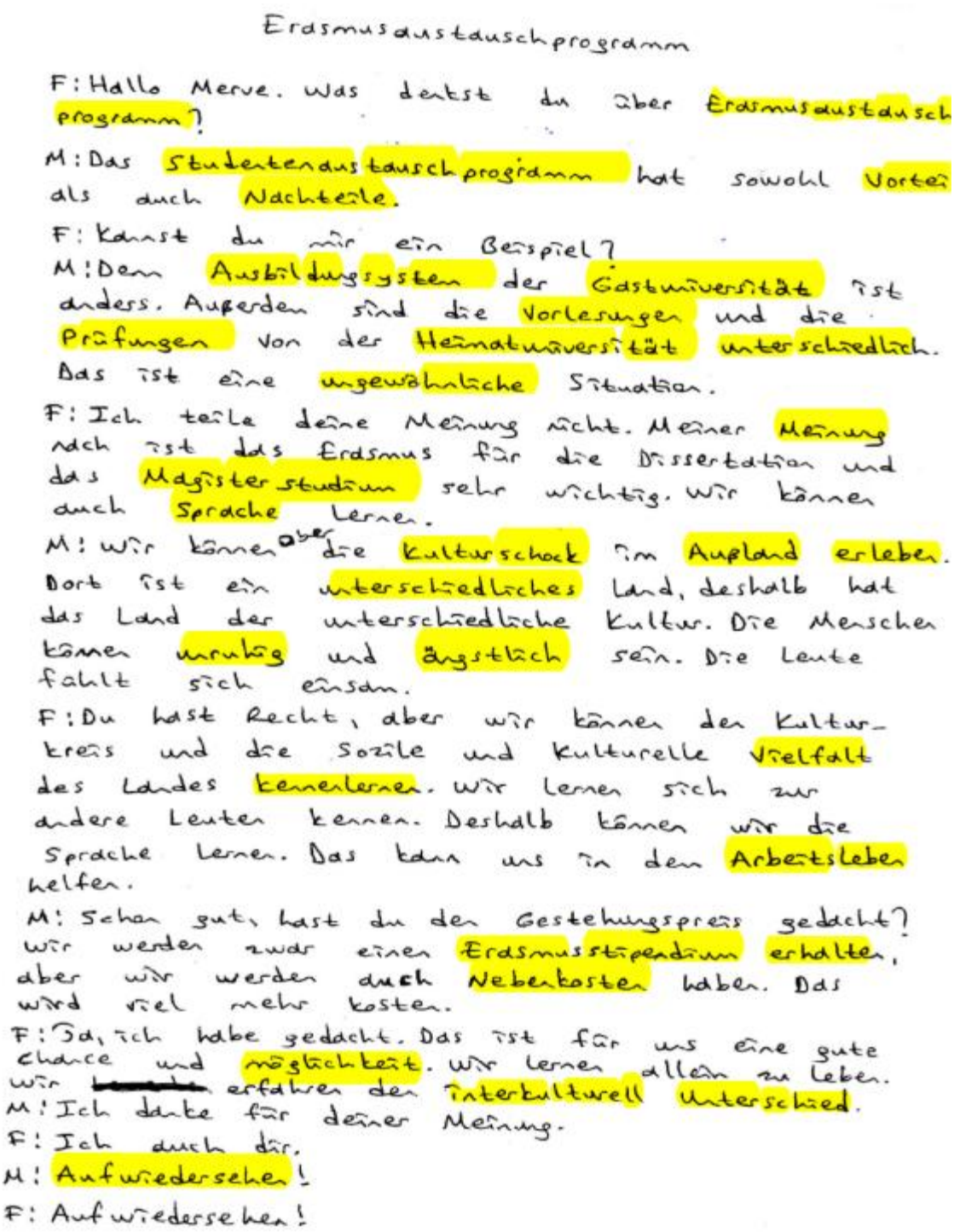
Aufgabentypen

- **Geschlossene Aufgabe:** Fragen zum Text – Multiple-Choice-Aufgabe

Sprachlicher Output/Produktorientierte Aufgabe

1. Finden und analysieren der vorgekommenen Wortbildungsprodukte im Lesetext: Wir forderten die Studierenden dazu auf, im ersten Schritt den vorgegebenen Text zu lesen und im zweiten Schritt die Wortbildungsprodukte im Text zu finden und sie nach den Wortbildungsverfahren zu analysieren.
2. Nach der schon dargestellten rezeptiven Aufgabe haben wir von den Studierenden verlangt, einen Dialog mit Pro- und Contra-Argumenten aufzuschreiben und mündlich zu präsentieren. Beim Dialogschreiben machten sie nicht nur von dem vorgegebenen Text, sondern auch vom Internet Gebrauch. Sie recherchierten im Internet Vorteile und Nachteile des Erasmus-Studentenaustauschprogramms. Das Ziel dieser produktiven Aufgabe war es, zum einen ihr Hörverstehen sowie ihre Schreib- und Sprechfertigkeit zu entwickeln, zum anderen durch die Verwendung möglichst vieler Wortbildungsprodukte der Wortbildungsarten des Deutschen, nämlich

Zusammensetzungen, Derivationen usw., sowohl ihren rezeptiven als auch den produktiven Wortschatz zu erweitern.



Erasmusaustauschprogramm

F: Hallo Merve. Was denkst du über Erasmusaustausch programm?

M: Das Studentenaustauschprogramm hat sowohl Vorteil als auch Nachteile.

F: Kannst du mir ein Beispiel?

M: Dem Ausbildungsysten der Gastuniversität ist anders. Auperden sind die Vorlesungen und die Prüfungen von der Heimatuniversität unterschiedlich. Das ist eine ungewöhnliche Situation.

F: Ich teile deine Meinung nicht. Meiner Meinung nach ist das Erasmus für die Dissertation und das Magisterstudium sehr wichtig. Wir können auch Sprache lernen.

M: Wir können aber die Kulturschock im Ausland erleben. Dort ist ein unterschiedliches Land, deshalb hat das Land der unterschiedliche Kultur. Die Menschen könen unruhig und ängstlich sein. Die Leute fahlt sich einsam.

F: Du hast Recht, aber wir können den Kulturkreis und die Sozile und Kulturelle Vielfalt des Landes kennenlernen. Wir lernen sich zur andere Leuten kennen. Deshalb können wir die Sprache lernen. Das kann uns in den Arbeitsleben helfen.

M: Schon gut, hast du den Gestehungspreis gedacht? Wir werden zwar einen Erasmusstipendium erhalten, aber wir werden auch Nebenkosten haben. Das wird viel mehr kosten.

F: Ja, ich habe gedacht. Das ist für uns eine gute Chance und möglichkeit. Wir lernen allein zu leben. Wir [redacted] erfahren den interkulturell Unterschied.

M: Ich danke für deiner Meinung.

F: Ich auch dir.

M: Aufwiedersehen!

F: Aufwiedersehen!

Abbildung 2. Studentenexemplar für einen Pro-Contra-Dialog durch die Verwendung der Wortbildungsprodukte

Modultyp: Leseverstehen- Mündliche Kommunikation

Lesetexte: Ernste Krankheit: Depression –Tabuthema Depression

Lerninhalt: Die Behandlung der Depression unter folgenden Gesichtspunkten:

- Was ist Depression?
- Was sind die Ursachen der Depression?
- Was sind die Symptome der Depression?
- Wie kann man die Depression behandeln?

Lernziele: Schwerpunkte im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten:

- Entwicklung der Leseverständnisfertigkeit
- Entwicklung der Sprechfertigkeit

Lernziele: Schwerpunkte im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten:

- Verbesserung der Aussprache
- Wortschatzerweiterung durch die Wortbildungsverfahren des Deutschen

Niveaustufe der Lesetexte: B1

Sprachliche Output/ Produktorientierte Aufgabe:

- Finden und Analysieren der vorgekommenen Wortbildungsprodukte in Lesetexten
- Bereitstellung eines Posters und seine mündliche Präsentation

Wie schon oben ausführlich dargestellt wurde, haben wir uns darum bemüht, von einer rezeptiven zur produktiven orientierten Lehrtätigkeit zu gestalten, bei der die Studierenden dazu aufgefordert, am Lernprozess aktiv teilzunehmen. Im Rahmen der produktsorientierte Aufgabe haben die Deutschlehramtsstudierenden im ersten Schritt die vorgegebenen Texte gelesen, um ihre rezeptive Fertigkeit –Leseverstehen- zu entwickeln. In diesem Kontext fungiert das Lesen nicht als Selbstzweck, sondern bietet den Deutschlernenden die Möglichkeit an, die in Texten vorkommenden Wortbildungsprodukte explizit zu analysieren und diese Derivate auf der Satz- und Textebene bewusst zu benutzen. Mithilfe der Verwendung von wortbildungsbezogene Wörtern sind die Lernenden in der Lage, ihre produktiven Sprachfertigkeiten zu fördern. Zu diesem Zweck haben wir sie aufgefordert, im zweiten Schritt einen schriftlichen Poster bereitzustellen und im letzten Schritt ihren Poster mündlich zu präsentieren. Bei der Bereitstellung des Posters können sie neben den gelesenen Texten

auch über das Thema Depression im Internet recherchieren. In den letzten Jahren ist beim Fremdsprachlehr- und -lernprozess Posterpräsentation als ein effektives Lernmittel zur Entwicklung der mündlichen Kommunikation eingesetzt worden. Koshy (2011) nennt in diesem Zusammenhang die Vorteile Posterpräsentation im Fremdsprachunterricht wie folgt:

1. Increase quantity and quality of speaking time
2. Improve class participation
3. Permit individual assessment in a large class
4. Encourage deep learning and
5. Offer immediate feedback to students (S.2).

Wenn wir den bereitgestellten Beispielposter (siehe Anhang 15) einer Gruppe von Studierenden betrachten, ist es zu ersichtlich, dass sie die durch Hauptwortbildungstypen entstandenen Wortbildungsprodukte benutzen wie Hilfslosigkeit, Einsamkeit, Beziehung, beruflich, Appetitlosigkeit (explizite Derivation bzw. Suffigierung); Erfolg (Verbstammkonversion); Gefühl, Gedanke (kombinatorische Derivation); einschlafen (Präfigierung) und Körperübungen, Konzentrationsprobleme (Komposition).

Lesetext: Wortkreationen
Lerninhalt: Zusammengesetzte Wörter (Komposita) im Deutschen
Lernziele: Um Sprachbewusstsein der Studierenden bezüglich der Zusammensetzungen sowohl im Deutschen als L3 als auch im Türkischen als L1 zu schaffen, haben wir in erster Linie damit angefangen, ihnen die folgenden Fragen zu stellen:

1. Was versteht man unter Komposita?
2. Was verstehen Sie darunter, dass Deutsche eine kompositionsfreudige Sprache ist?
3. Gibt es auch im Türkischen Zusammensetzungen? Vergleichen Sie beide Sprache im Hinblick auf Bildung der Kompositionen?

Nachdem wir im Licht vom oben vorgegebenen Text in Interaktion mit Studierenden auf die obigen Fragen eine Antwort gefunden haben, haben wir ihnen erklärt, dass es im Deutschen viele Möglichkeiten gibt, anhand der unterschiedlichen Wortarten

Zusammensetzungen zu bilden, welche die am häufigsten vorkommenden Wortbildungsmuster im Folgenden angegeben werden:

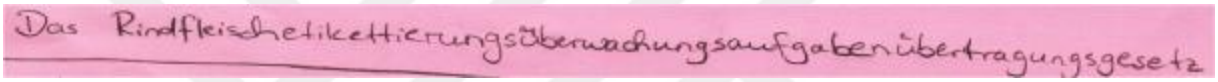
Bildung der Subtypen der Zusammensetzungen im deutschen Wortbildungssystem

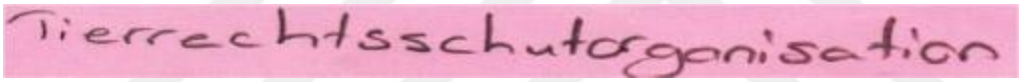
1. Substantiv + Substantiv
2. Adjektiv + Substantiv
3. Verb + Substantiv
4. Nomen + Adjektiv

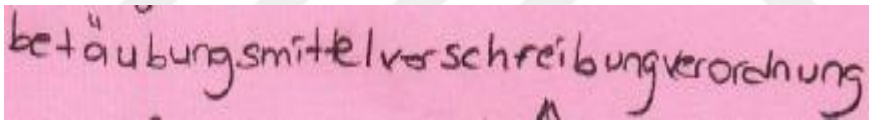
Als anderes Lernziel haben wir ihnen beigebracht, wie sie Wörterbuch zum Nachschlagen von deutschen Zusammensetzungen verwenden.

Sprachliche Output/ Produktorientierte Aufgabe: Wettbewerb

Wir machen einen Wettbewerb, wer das längste Wortkompositum findet. Wir fordern Teilnehmerstudierenden, es im Internet zu recherchieren.







Aus den oben angeführten produktorientierten Aufgaben der Deutschlehramtsstudierenden geht hervor, dass die explizite Wortschatzdidaktik nicht nur den Vokabellernprozess unterstützt, sondern auch einen Beitrag zum Leseverstehen leistet, weil bewusst die Wortschatzaneignung fokussiert wird (Graves, 1987; 2016). Die von Wesche und Paribakht (2000) durchgeführten Studie auf dem Gebiet des Wortschatzerwerbs und des Textlesens in der Fremdsprache zeigte, dass die Untersuchungsteilnehmenden Wörter durch kontextbezogenes Vokabellernen im Rahmen einer Textarbeit mit unterschiedlichen Übungen effektiver lernten als bei einfachem Lesen des Texts, ohne die Wortschatzaneignung zu fokussieren. Mit anderen Worten reicht es nicht aus, bei der textorientierte Wortschatzarbeit den Text zu lesen; er muss in Bezug auf die sprachlichen Einheiten analysiert werden, um den Wortschatz effektiv zu erweitern. “Hierdurch werden die Gebrauchsbedingungen der Wörter in deren jeweiligen Kontexten veranschaulicht” (Bergerhoff, 2013, S. 106). In gleicher

Weise vertritt Nagy (1988) die Meinung, dass die intentionale Vokabelvermittlung wirksamer ist, wenn sie durch die Verbindung bereits gelernter Wörter mit den zu lernenden Begriffen und deren Verwendungsmöglichkeiten im textuellen Zusammenhang stattfindet.

5.4. Ergebnisse für Interview und Reflexionspapier

Im Rahmen dieser quasi-experimentellen Doktorarbeit wurde in Bezug auf die Datenerhebung die gemischte Methode eingesetzt. Wir haben die erhobenen quantitativen Daten aus den unterschiedlichen Leistungstests mit dem SPSS Programm analysiert und interpretiert. In diesem Teil soll versucht werden, die gesammelten qualitativen Daten aus dem semistrukturierten Interview und dem Reflexionspapier zu analysieren.

Als Nebenziel der vorliegenden Doktorarbeit sollte eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden, um festzustellen, welches die Defizite der Deutschlehramtsstudierenden beim Deutschlernprozess im Bereich des Wortschatzlernens bezüglich der Vokabellernstrategien, Wortbildungsmöglichkeiten, Wörterbuchbenutzung und auf dem Gebiet des Leseverstehens hinsichtlich der Lesestrategien, Lesegewohnheiten, Lesegründe – wie Lesen zur Entwicklung der Sprachfertig- und Fähigkeiten usw. – sind. Anhand der erhobenen Ergebnisse aus dieser Bedarfsanalyse haben wir darum bemüht, ein Unterrichtsmodell zu konzipieren und zu entwickeln, die einen Beitrag zur Wortschatzerweiterung und zur Leseverständniskompetenz der Deutschlehramtsstudierenden leistet. Um zu überprüfen, ob sich die genannten Lernziele im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erfüllt haben, haben wir – wie schon oben dargelegt – einige Leistungstests durchgeführt und die Ergebnisse in Tabellen dargestellt, um herauszustellen, inwieweit die Untersuchungsteilnehmenden Fortschritte gemacht haben. Neben den qualitativen Ergebnissen haben wir auch qualitative Daten erhoben, weil für diese Studie als Messinstrument zur Datenerhebung ein gemischtes Untersuchungsdesign ausgewählt wurde. In dieser Richtung haben wir ein semistrukturiertes Interview und ein Reflexionspapier angewendet, um den Lernprozess aus der Sicht der Untersuchungsprobanden bewerten zu können. In diesem Zusammenhang stellten wir im semistrukturierten Interview prozessorientierte Fragen. Die Probanden haben ihre Meinungen über die entwickelte Unterrichtsmethode mündlich auf Türkisch zum Ausdruck gebracht. Die mündlichen Antworten wurden mit einem Rekorder

aufgenommen, transkribiert und ins Deutsche übersetzt. Was das Reflexionspapier betrifft, haben wir die Untersuchungsteilnehmenden aufgefordert, auch ihre Gedanken über den Lernprozess schriftlich auszudrücken. In diesem Fall ist es sinnvoll, die Ergebnisse der beiden hier genannten verschiedenen Messinstrumente nicht getrennt, sondern zusammen darzustellen.

Im Rahmen dieser empirischen Doktorarbeit bemühten wir uns darum, am Ende der Durchführung den Untersuchungsteilnehmenden behilflich zu sein, die folgenden Lernziele zu erreichen, die vor der Durchführung dieser Studie laut den erhobenen Ergebnissen aus der Bedarfsanalyse festgestellt wurden.

Am Ende dieser Lehrveranstaltung werden die Deutschlehrerstudierenden in der Lage sein,

1) das Wissen über die fremdsprachlichen Lesestrategien zu besitzen.
2) das Wissen über die Lesestile zu haben.
3) beim Textlesen die gelernten Lesestrategien und Lesestile zu verwenden.
4) anhand dieser Strategien mit deutschen Texten umzugehen.
5) die fremdsprachlichen Lesegewohnheiten zu erwerben.
6) für die Deutschlehrerstudierenden geeignete Texte im Niveaubereich B1 zu verstehen.
7) das Wissen über Wortarten zu haben.
8) das Wissen über drei Hauptwortbildungsverfahren, nämlich Komposita, Derivation und Konversion zu besitzen.
9) Nomen+Nomen-Komposita, Verb+Nomen-Komposita, Adjektiv+Nomen-Komposita zu bilden.
10) von Nomen Nomen zu derivieren.
11) von Adjektiven Nomen abzuleiten.
12) von Verben Nomen zu derivieren.
13) von Verben Verben abzuleiten.
14) von Nomen Adjektive zu derivieren.
15) von Adjektiven Adjektive abzuleiten.
16) von Nomen Adverbien zu derivieren.
17) durch diese Wortbildungsmöglichkeiten ihren Wortschatz zu erweitern.

Um zu überprüfen, ob die Deutschlehramtsstudierenden, die an der Untersuchung beteiligt waren, die oben genannten Lernziele am Ende dieses Seminars erfüllen konnten, haben wir zwei unterschiedliche Erfolgstests durchgeführt, deren Ergebnisse statistisch im Teil der quantitativen Daten dargestellt wurden. Weil es sich bei dieser Dissertation in Bezug auf die Datenerhebung um die gemischte Methode handelt, haben wir auch zur Sammlung der qualitativen Daten die Untersuchungsprobanden aufgefordert, den ganzen Lernprozess bezüglich dieses Unterrichtskonzepts zu bewerten.

Forschungsfrage 5: Welche Meinungen vertreten die befragten Deutschlehramtsstudierenden über das Seminar nach der Durchführung der Untersuchung?

Nach zehnwöchiger Durchführung stellten wir durch den Einsatz der Erhebungsinstrumente Interview und Reflexionspapier den an der Untersuchung beteiligten Deutschlehramtsstudierenden einige Fragen, um ihre Meinungen über dieses Seminar herausfinden zu können. Zu diesem Zweck richteten wir auch die folgende Frage an sie: Was versteht man unter dem Satz ‚Deutsch ist eine Wortbildungssprache?' Die Antworten der Untersuchungsteilnehmenden auf diese Frage werden im Folgen wiedergegeben.

- *Im Vergleich mit anderen Sprachen ist es möglich, im Deutschen durch bestehende Affixe und Wörter mehrere neue Wörter zu bilden. Dadurch hilft das uns, neue Ausdrücke zu lernen. Zum Beispiel krankschreiben: krank + schreiben, Krankmeldung: krank + Meldung usw.*
- *Deutsch ist eine Wortbildungssprache, denn man kann durch Affixe aus einem Wort viele Wörter ableiten: visumfrei, vitaminreich usw.*
- *Wenn wir den Wortschatzbestand des Deutschen betrachten, sehen wir so viele Wörter im Deutschen, dass wir Angst bekommen. Aber eigentlich ist mehr als die Hälfte der Wörter durch bestehende Wörter und Präfixe und Suffixe gebildet. Im Hinblick auf die Bedeutung gibt es meistens eine Beziehung zwischen den abgeleiteten Wörtern und ihren Basiswörtern. Zum Bespiel schlafen ↔ einschlafen usw.*

Von den oben angeführten Aussagen der Befragten ausgehend kann man zur Schlussfolgerung kommen, dass diese allgemeine Kenntnisse über das Wortbildungssystem der deutschen Gegenwartssprache erlangt haben. Während sie vor der Durchführung keine Ahnung hatten, wie man Wörter bildet, sind sie nach der Durchführung imstande, durch die Verwendung der Hauptwortbildungsarten Hauptwortarten wie Zusammensetzung, Derivation bzw. explizite, implizite, kombinatorische Derivation, Präfigierung und Konversion neue Wörter bewusster und gezielter zu bilden und dadurch entstandene Wortbildungsprodukte schriftlich und mündlich im Kontext zu benutzen. In diesem Zusammenhang kann man daraus schlussfolgern, dass die Erweiterung des Mitteilungswortschatzes von der Entwicklung des passiven Verstehenwortschatzes abhängig ist (Shahov, 2012). Zusätzlich stellten wir ihnen eine weitere Frage bezüglich der Wortbildung, die wie folgt lautete: Was versteht man unter dem Satz ‚Deutsch ist eine kompositionsfreudige Sprache?'

- *Nach meiner Meinung ist Deutsch die Sprache, die am meisten zusammengesetzte Wörter besitzt. Aus zwei oder mehreren Wörtern kann man Komposita bilden. Zum Beispiel Abstimmungsbekanntmachung, Geschwindigkeitsbegrenzung, Hausaufgabenkontrolle usw.*
- *Ich denke auch, Deutsch ist eine kompositionsfreudige Sprache. Wenn wir im Wörterbuch nachschlagen, sehen wir, dass es darin viele Zusammensetzungen gibt. Darüber hinaus benutzen wir die Komposita auch in der Alltagssprache, denn wir können dadurch etwas einfach zum Ausdruck bringen: Sprechstunde, Esstisch, Kochbuch, Schultasche, Kleingeld usw.*
- *Im Deutschen bekommen viele entstandene Wörter neue Bedeutungen, indem mindestens zwei oder mehrere Wörter zusammengesetzt werden. Zusammensetzungen im Deutschen werden wie folgt gebildet: Verb + Nomen = Lesebuch, Nomen + Nomen = Wörterbuch, Adjektiv + Nomen usw.*
- *Dass Deutsch eine kompositionsfreudige Sprache ist, weist darauf hin, dass Deutsch eine reiche und lebendige Sprache ist.*

Wie an den angeführten Aussagen der Untersuchungsprobanden zu erkennen ist, haben die Studierenden zum Ausdruck gebracht, dass Komposita eine besondere Stellung im deutschen Wortbildungssystem haben. Die Probanden waren in der Lage, nicht nur zweigliedrige, sondern auch dreigliedrige Zusammensetzungen wie

Hausaufgabenkontrolle zu bilden. Darüber hinaus waren sie in der Lage, durch den Gebrauch der unterschiedlichen Wortarten wie Verben, Adjektive und Nomen Wortzusammensetzungen zu derivieren. In diesem Zusammenhang können wir zur Schlussfolgerung kommen, dass Zur Entwicklung der Wortbildungskompetenz die Lernenden auf morphologisches Bewusstsein angewiesen sind, wodurch es für sie möglich wird, sich gezielter mit der Entstehung von Wörtern zu befassen. Auf diese Weise entwickeln die Deutschlehramtsstudierenden im Rahmen der vorliegenden empirischen Arbeit durch die explizite Vermittlung der Hauptwortbildungsarten und deren Analyse ein Bewusstsein für Morphologie. Dadurch sind sie in der Lage gewesen, die durch Wortbildungstypen gebildeten Produkte unter morphologischen, semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten zu betrachten. Anders gesagt können sie mithilfe morphologischen Wissens zu den Wortbildungsregeln eigenständig Wörter bilden. Darüber hinaus können sie anhand semantischer Merkmale wie Prä- und Suffixen die Bedeutung unbekannter Wörter erschließen sowie Sätze syntaktisch umschreiben. In diesem Zusammenhang leisten die Wortbildungskenntnisse einen Beitrag zur allgemeinen Sprachverwendung bzw. zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten. In diesem Kontext bringt Ulrich (2016) die Funktion des Wortbildungswissens wie folgt zum Ausdruck: Diejenigen, die das Wortbildungssystem des Deutschen unter morphologischen, semantischen sowie syntaktischen Gesichtspunkten kennen, sind in der Lage, Texte besser zu verstehen und auch beim Schreiben oder Sprechen unterschiedliche Ausdrucksweisen zu benutzen.

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Doktorarbeit setzten wir uns zum Ziel, durch die Wortbildungsmöglichkeiten den Wortschatz der Deutschlehramtsstudierenden zu vermehren. In diesem Zusammenhang haben wir ihnen die folgende Frage gestellt: ‚Inwieweit haben die Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen einen Beitrag zur Ihrer Wortschatzerweiterung geleistet? Erklären Sie mit Beispielen.‘

- *Die Wortbildungskenntnis hat mir beim Vokabellernen geholfen. Denn vor der Durchführung wusste ich nicht, welche Rolle Präfixe und Suffixe bei den semantischen Bedeutungen der Wörter spielen. Aber nach der Durchführung konnte ich die Bedeutung eines Wortes mithilfe der Präfixe und Suffixe erschließen. Während ich früher z. B. nur die Bedeutung des Verbs ‚schlafen‘ wusste, habe ich jetzt die von diesem Verb abgeleiteten Wörter wie ‚Schlaf‘*

(Verbstammkonversion) und ‚schlaflos' (los-Suffix) gelernt. Darüber hinaus weiß ich, dass durch die Zusammensetzung der Wörter ‚Schlaf' und ‚Zimmer' ein Kompositum gebildet wird und eine neue Bedeutung erhält.

- *Die Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen haben einen erheblichen Beitrag zur Erweiterung unseres Wortschatzes geleistet. Ich lerne die Wörter nicht nur auswendig, sondern indem ich aus Wörtern, die ich weiß, durch Präfixe und Suffixe neue Wörter ableite wie: Bruderschaft (Derivation), Vorschlag (Konversion), Fehlinformation (Präfix) usw.*
- *Vor der Durchführung hatte ich keine Kenntnisse über die Wortbildungsverfahren im Deutschen. Zum ersten Mal habe ich erst nach der Durchführung die Wortbildungsarten wie Komposita und Derivation gelernt. Präfixe und Suffixe helfen mir, die Bedeutung der Verben zu erschließen.*
- *Anhand der Wortbildungsverfahren habe ich sowohl die Wortarten als auch die Ableitung der Wörter gelernt. Darüber hinaus hat diese Methode mir ermöglicht, Wortbildungsprodukte in Lesetexten auf richtige Weise zu analysieren.*

Bei der Betrachtung der oben angeführten Aussage fiel auf, dass die Studierenden schon früher von Präfixen und Suffixen gehört hatten. Aber sie waren sich ihrer semantischen Eigenschaften nicht vollständig bewusst. Aus diesem Grund haben wir uns darum bemüht, im Verlauf der Durchführung Wortbildung unter morphologischen, semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten zu vermitteln. Darüber hinaus ist zu sehen, dass die Untersuchungsprobanden mithilfe der Präfixe und Suffixe die Bedeutung der unbekannten Wörter erschließen konnten.

- *Früher hatte ich keine Ahnung von den Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen, deswegen hatte ich Angst vor langen, zusammengesetzten Wörtern. Aber diese Unterrichtsmethode hat mir die Möglichkeit geboten, meine Angst vor langen Zusammensetzungen zu überwinden. Dadurch habe ich viele neue Wörter gelernt und natürlich ist meine Motivation zum Deutschlernen gestiegen.*
- *Ich habe angefangen, Deutsch zu lieben, weil Deutsch eine kompositionsfreudige Sprache ist. Es macht mir Spaß, zusammengesetzte Wörter zu bilden, vor allem Komposita aus mehreren Wörtern.*
- *Wortbildung im Deutschen ist ein nützliches Verfahren zum Vokabellernen und*

darüber hinaus macht mir Wörter zu derivieren so viel Spaß nach meiner Meinung. Vor der Durchführung kannte ich z. B. die Wörter ‚sprechen' und ‚Angst', trotzdem war ich nicht in der Lage, diese Wörter miteinander zu verbinden, weil ich über die Wortbildungsarten des Deutschen nicht verfügte. Aber nach der Durchführung habe ich die Wortbildungsmöglichkeiten gelernt und jetzt kann ich durch diese Wörter die Zusammensetzung ‚Sprechangst' bilden. Wie diese Zusammensetzung kann ich auch andere Komposita, z. B. ‚Lernangst' und ‚Schreibangst', bilden.

Wenn man die obigen Aussagen der interviewten Deutschlehramtsstudierenden ausführlich betrachtet, ist es deutlich ersichtlich, dass die Untersuchungsteilnehmer vor der Durchführung negative Einstellungen zum Wortbildungssystem des Deutschen hatten. Durch dieses Seminar haben sich ihre Einstellungen positiv verändert und sie konnten ihre Angst vor langen Komposita und Ableitungen durch Präfixe und Suffixe überwinden. Darüber hinaus haben die Studierenden Selbstvertrauen nach der Durchführung bekommen, was dazu beigetragen hat, ihre Motivation zum Deutschlernen zu erhöhen, weil sie vor der Untersuchungsdurchführung noch nicht in der Lage waren, neue Wörter mithilfe der unterschiedlichen Wortbildungsarten zu bilden. Zudem haben sie damit begonnen, sich mit Freude mit der Wortschatzarbeit zu befassen.

Weil wir uns im Rahmen der vorliegenden empirischen Doktorarbeit zum Ziel gesetzt haben, mithilfe der Analyse der vorkommenden Wortbildungsprodukte in Texten den Wortschatz der Deutschlehramtsstudierenden zu erweitern, haben wir uns zunächst bemüht, herauszufinden, ob sie regelmäßig auf Deutsch lesen. Zu diesem Zweck haben wir ihnen die folgenden Fragen gestellt: ‚Verfügten Sie über eine deutschsprachige Lesegewohnheit vor der Durchführung?', ‚Haben Sie eine Lesegewohnheit auf Deutsch nach der Durchführung dieser empirischen Studie erworben?' und ‚Hat die Lesegewohnheit einen Beitrag zur Ihren Deutschkenntnissen geleistet?'

- *Vor der Durchführung hatte ich keine deutschsprachige Lesegewohnheit. Weil ich mit Lesestrategien nicht vertraut war, war ich nicht in der Lage, sogar die einfachsten Lesetexte zu verstehen. Ich hatte immer ein Vorurteil gegen Lesetexte im Deutschen, weil ich Probleme mit Leseverstehen hatte. Nach der*

Durchführung habe ich allmählich angefangen, Lesetexte einfacher zu verstehen und infolgedessen habe ich eine Lesegewohnheit erworben.

- *Ich denke daran, dass meine deutschsprachige Lesegewohnheit einen Beitrag zur Förderung der Lese-, Schreib- und Sprechfertigkeiten geleistet hat. Sie hat dazu beigetragen, vor allem meine Schreibkompetenz zu entwickeln. Denn ich bin in der Lage, durch meine Wortschatzerweiterung kurze Texte zu schreiben, ohne dass ich ein Wörterbuch verwende. Die sprachlichen Strukturen und Wörter in Texten, die ich gelesen habe, kann ich sowohl schriftlich als auch mündlich benutzen. Darüber hinaus lernen wir die Aussprache der Wörter, die ich in Texten lese, dadurch entwickelt sich die Sprechfertigkeit.*
- *Ich bin der Meinung, dass ich nach der Durchführung die Lesegewohnheit erworben habe, hat einen großen Beitrag zur Erweiterung meiner Vokabelkenntnisse geleistet. Denn ich lese verschiedene Texte und in diesen Texten lerne ich mindestens 10–15 Wörter.*
- *Ich denke, nach der Durchführung die Lesegewohnheit im Deutschen erworben zu haben. Früher habe ich beim Textlesen Langweile bekommen, aber nach der Durchführung habe ich bemerkt, dass ich mich beim Textlesen nicht mehr langweile und mir mehr Zeit für das Lesen nehme. Dadurch haben sich meine Lust und Motivation zum Deutschlernen erhöht. Solange man das Gefühl hat, etwas zu verstehen, steigt auch der Glaube an Erfolg.*
- *Weil ich die Lesegewohnheit erworben habe, ist meine Lust zum Deutschlernen gestiegen. Jetzt habe ich mehr Interesse und Neugierde für das Lesen und ich habe angefangen, gern zu lesen. Dadurch habe ich viele Texte gelesen, was einen Beitrag zur Erweiterung meines Wortschatzes und außerdem zur Entwicklung meiner Schreibfertigkeit geleistet hat.*

Bevor wir mit der empirischen Studie begannen, haben wir mit den Untersuchungsprobanden einen Fragebogen bezüglich der fremdsprachlichen Lesegewohnheit durchgeführt, wobei festgestellt werden konnte, dass die befragten Deutschlehramtsstudierenden nicht genügend Erfahrungen in Bezug auf das Lesen von deutschen Texten gemacht hatten. Aus diesem Grunde neigten sie dazu, Texte Wort für Wort zu lesen und zu verstehen. In diesem Sinne bezeichnet man in der Forschungsliteratur dieses Profil als schwache Leser. Gute Leser sind in der Lage, Texte nicht auf der Wortebene, sondern auf der Satz- und Textebene zu lesen. Dadurch

verfügen sie über die Möglichkeit, Texte in schneller Weise zu lesen, ohne Informationen zu verlieren, was einen hervorragenden Beitrag zum Verstehen der Lesetexte leistet. Davon ausgehend kann man sagen, dass man auf die Lesegeschwindigkeit achten sollte, damit man Texte schneller und effektiver lesen und verstehen kann. In diesem Zusammenhang spielt die Lesegewohnheit eine wichtige Rolle für das Leseverständnis und die Lesegeschwindigkeit. Mit anderen Worten ist die Lesegewohnheit eine der entscheidenden Voraussetzungen für das Leseverstehen und für ein sinnvolles Lesegeschwindigkeitserreichen. Wie schon oben erwähnt, haben die Ergebnisse sowohl der Umfrage als auch des Interviews gezeigt, dass die Probanden vor dem Beginn des Seminars nicht regelmäßig auf Deutsch lasen. Nach der Untersuchungsdurchführung haben sie die deutschsprachige Lesegewohnheit gewonnen, was einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung ihrer sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten geleistet hat. Aus den oben zitierten Aussagen der Befragten geht außerdem hervor, dass sie durch die Vertrautheit mit Lesestrategien und Lesetechniken mit Probleme für Leseverstehen von deutschen Texten besser umgehen können, was dazu führt, dass sie Selbstvertrauen und Lesefreude gewonnen haben. In diesem Sinne erläutert Çakır (2015) die Bedeutung der Lesefertigkeit für das Fremdsprachlernen wie folgt: “Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin kazandırılması öğrencilerin hedef dile karşı olan tutumlarını değiştirecek ve kendilerinde bir özgüven oluşturacaktır” (S.282).

Um die Gründe für das unregelmäßige Lesen auf Deutsch herauszufinden, haben wir den Untersuchungsprobanden die folgende Frage gestellt: ‚Verwenden Sie fremdsprachliche Lesestrategien vor der Durchführung?‘ Darüber hinaus haben wir folgende Frage an sie gerichtet: ‚Hat der Einsatz von Lesestrategien einen Beitrag zum Leseverstehen deutscher Texte geleistet?‘

- *Vor der Durchführung habe ich beim Textlesen keine Lesestrategien eingesetzt. Aus diesem Grunde sind deutsche Texte mir sehr kompliziert und schwierig vorgekommen. Durch die Lesestrategien, die im Unterricht vermittelt wurden, habe ich gelernt, wie ich mit Texten umgehen kann. Zunächst überlese ich den ganzen Text und dann fasse ich jeden Abschnitt des Textes mit einem Satz zusammen. Dadurch bin ich in der Lage, Texte zu verstehen.*
- *Im ersten Schritt versuche ich, mithilfe der Überschrift vorherzusagen, worum es im Text geht. Im zweiten Schritt überlese ich den Text, ohne auf Einzelheiten*

einzugehen. Ich schreibe unbekannte Wörter auf und schlage sie im Wörterbuch nach. Im nächsten Schritt lese ich den Text noch einmal gründlich durch. Beim dritten Lesen beginne ich damit, den Text ins Türkische zu übersetzen. Zuletzt schreibe ich die Wortbildungsprodukte aus dem Text in Hinblick auf die Wortbildungsarten Komposita, Derivation, Konversion auf. Anhand der eingesetzten Strategien habe ich die Möglichkeit, sowohl meinen Wortschatz zu erweitern als auch deutsche Texte leichter zu verstehen.

Vor der Durchführung der quasi-experimentellen Arbeit versuchten wir, herauszufinden, ob die Untersuchungsteilnehmenden über das Basiswissen im Bereich der Lesestrategien verfügen, die einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Lesefertigkeiten leisten. Wie an den oben angeführten Aussagen der befragten Deutschlehramtsstudierenden zu erkennen ist, haben sie vor der Durchführung dieser empirischen Doktorarbeit fast keine fremdsprachlichen Lesestrategien benutzt, was dazu führte, dass sie beim Verstehen deutscher Texte Schwierigkeiten erlebt haben. Ausgehend von dieser Feststellung haben wir uns zum Ziel gesetzt, die Textkompetenz der Deutschlehramtsstudierenden durch den Einsatz von fremdsprachlichen Lesestrategien und mithilfe der erworbenen Wortbildungskenntnisse zu entwickeln. Denn Der Ausgangspunkt dieser Doktorarbeit lautet wie folgt: “Eine kompetenzorientierte Wortschatzarbeit sollte also von Texten ausgehen und auch wieder zu Texten führen” (Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2010, S. 1253). Davon ausgehend, dass ein Zusammenhang zwischen der Lese- und der Wortbildungskompetenz besteht, erweitern die Studierenden durch die ständige Beschäftigung mit der Analyse der Wortbildungsprodukte in Texten somit ebenfalls ihre Wortbildungskompetenz. Dadurch sind sie imstande, einerseits Texte zu verstehen und anderseits ihren Wortschatz zu erweitern. “Aus diesen Gründen sollte die Wortbildung im Bereich der Sprachvermittlung einen festen Stellenwert einnehmen. Sie wird für den Lerner sowohl im Wortschatzerwerb und -gebrauch als auch bei der Grammatik- und Textarbeit je spezifisch relevant” (Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer, 2010, S. 227–228).

Aus den oben angeführten Aussagen der Studierenden ist zu entnehmen, dass sie nach der Durchführung dieser empirischen Arbeit in der Lage gewesen sind, durch den Einsatz der Strategien deutsche Texte besser zu verstehen. In diesem Zusammenhang war es das Nebenziel der vorliegenden Doktorarbeit zu zeigen, wie leicht es ist,

deutsche Texte zu verstehen, indem man Lesestrategien einsetzt. Denn die Untersuchungsteilnehmenden sind noch nicht in einem fortgeschrittenen Lernstadium und haben bis jetzt nur ungenügende Erfahrungen in diesem Bereich der Sprache gemacht. Aus diesem Grunde hatten sie eine negative Einstellung zum Lesen in der Fremdsprache. Zudem verfügten sie über eine geringe fremdsprachliche Lesemotivation, weil sie nur ungenügende Kenntnisse darüber besaßen, wie man deutsche Lesetexte bewältigen sollte.

- *Beim Textlesen konnte ich damit nicht umgehen. Weil ich komplizierte Sätze nicht ins Türkische übersetzen konnte und auch Mangel an Wortschatzkenntnissen hatte, hatte ich immer Angst, die deutsche Sprache nicht zu erlernen. Aus diesem Grunde habe ich die Lust zum Deutschlernen verloren. Wenn ich einen Text ins Türkische übersetzte, musste ich jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nachschlagen. Das war sehr langweilig und anstrengend. Nach der Durchführung gefällt es mir, Texte zu lesen und zu übersetzen. Durch diese Unterrichtsmethode habe ich meinen Wortschatz erweitert und jetzt brauche ich nicht für jedes Wort das Wörterbuch zu benutzen. Ich habe begonnen, die meisten Wörter aus dem Kontext zu erschließen, was zur Steigerung meiner Motivation zum Deutschlernen geführt hat.*
- *Vor dem Einsatz der Lesestrategien habe ich aus Langweile aufgegeben, den Text zu lesen, immer wenn ich einmal einen Text gelesen und nicht verstanden habe. Der Grund liegt darin, dass ich alle unbekannten Wörter im Text im Wörterbuch nachgeschlagen habe, sobald ich den Text zu lesen angefangen habe. Nach der Vermittlung der Lesestrategien im Unterricht habe ich eingesehen, dass es ganz normal ist, dass ich beim ersten Lesen den Text nicht verstehen kann. Beim Überlesen des Textes benutze ich gar nicht das Wörterbuch und ich versuche, die Bedeutung des Wortes aus dem Kontext, nämlich aus dem Satz- oder Abschnittszusammenhang, zu erschließen.*
- *Durch die Benutzung der Lesestrategien kann ich Texte leichter verstehen und dadurch kostet es mich weniger Zeit zum Verstehen eines Textes.*

Wenn Fremdsprachlernende das Gefühl haben, dass sie nicht in der Lage sind, mit den fremdsprachlichen Texten umzugehen, könnte das dazu führen, dass sie eine niedrige Motivation und eine negative Einstellung zum Lesen entwickeln, was eine

ungünstige Auswirkung auf die fremdsprachliche Lesegewohnheit hat. An dieser Stelle sollte man darauf hinweisen, dass beim Fremdsprachlernprozess nicht nur das schulische Lesen, sondern auch das außerunterrichtliche Lesen im Mittelpunkt steht. Denn "die entscheidende Voraussetzung, das Lesen in der Fremdsprache als positives Erlebnis wahrnehmen zu können, scheint eine wie auch immer geartete authentische Lesemotivation" zu sein (Küppers, 1999, S. 338). Dadurch können die Lernenden genügend fremdsprachliche Leseerfahrungen sammeln.

Das Ziel der Benutzung der fremdsprachlichen Lesestrategien ist es, Lernenden eine Möglichkeit zu zeigen, wie sie beim Lesen mit Texten umgehen sollten. Darüber hinaus sollte man sie darauf aufmerksam machen, dass das Lesen in der Fremdsprache nicht nur auf den Unterricht bzw. die Schulzeit begrenzt sein sollte. Sie sollten sich vielmehr auch außerhalb des Unterrichts mit dem Lesen beschäftigen. In diesem Fall wäre es nützlich und zweckgerecht, Lernende autonom zu machen, was nur durch die Vermittlung und den Gebrauch der Lesestrategien möglich ist.

- *Bevor ich die Lesestrategien gelernt hatte, war ich mehr auf die Hilfe des Wörterbuches angewiesen, um den Text zu verstehen. Anhand der Verwendung der Lesestrategien bin ich jetzt in der Lage, ohne Abhängigkeit von Wörterbuchbenutzung meistens in kürzerem Zeitraum den Text zu analysieren und zu verstehen. Dadurch ermöglicht das mir, Zeit zu sparen. Durch den Einsatz der Lesestrategien habe ich gelernt, den Text nicht auf der Wortebene, sondern auf der Satzebene und auf der Textebene zu verstehen.*

Von der obigen Aussage der Befragten ausgehend, kann man zur Sprache bringen, dass die Fremdsprachlernenden ohne Kenntnisse über Lesestrategien und Lesestile beim Verstehen der deutschen Texte Probleme erleben. Denn sie bemühen sich darum, das Gelesene Wort für Wort statt auf der Wort- *und* Textebene zu verstehen. In gleicher Weise hat Genç in ihrer Untersuchung zum Thema Lesekompetenz festgestellt, dass fast die Hälfte der Befragten (48 %) die Neigung dazu hatte, Texte Wort für Wort bzw. auf der Wortebene zu lesen (Genç, 2001).

Vor der Durchführung der vorliegenden Dissertation haben wir den an der Untersuchung beteiligten Deutschlehramtsstudierenden einen Fragebogen bezüglich der Wörterbuchbenutzung vorgelegt, um herauszufinden zu können, wie oft und zu welchem Zweck sie das Wörterbuch beim Vokabellernen einsetzen. Die durch diese

Umfrage erhobenen Befunde haben deutlich gezeigt, dass die Untersuchungsprobanden, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, nicht in der Lage waren, das Wörterbuch auf bewusste und effektive Weise zu verwenden, was darauf zurückzuführen ist, dass sie im Bereich des Wörterbucheinsatzes nicht gut informiert und geschult werden. Aus diesem Grund haben wir uns bemüht, sie darauf aufmerksam zu machen, dass das Wörterbuch nicht nur ein Mittel zum Nachschlagen unbekannter Wörter, sondern auch ein effektives Mittel zum Wortschatzerwerb ist. Auf der anderen Seite haben wir ihnen Tipps gegeben, wie sie das Wörterbuch im Zusammenhang mit der Wortbildung gebrauchen können. Nach der Durchführung dieser empirischen Doktorarbeit forderten wir die Teilnehmenden anhand der Datenerhebungsmessinstrumente Interview und Reflexionspapier auf, ihre Meinungen über die Wörterbenutzung im Bereich der Wortbildungsvermittlung zum Ausdruck zu bringen. Diese werden im Folgenden dargestellt.

- *Früher habe ich gedrucktes Wörterbuch nicht benutzt und ich hatte keins. Ich habe ein Online-Wörterbuch verwendet, aber ich konnte die Bedeutung vieler Wörter nicht finden. Für diesen Unterricht habe ich ein Printwörterbuch gekauft und ich kann die Bedeutung jedes Wortes darin finden. Ich setze das Wörterbuch vor allem für Wortbildungsprodukte ein. Das heißt, wenn ich ein Wort im Wörterbuch nachschlage, suche ich auch andere Wörter, die aus demselben Wort abgeleitet werden. Zum Beispiel lerne ich nicht nur das Wort ‚schlafen', sondern auch die derivierten Wörter wie ‚schlaflos, Schlafanzug, Schlafmittel' usw.*
- *Vor der Durchführung habe ich es gehasst, das Wörterbuch zu benutzen und der Wörterbucheinsatz ist mir zu langweilig vorgekommen. Außerdem habe ich gedacht, dass Wörterbuchverwendung für mich Zeitverschwendung ist, weil ich das Wörterbuch unbewusst in Gebrauch genommen habe. Früher habe ich nur die türkische Entsprechung L1 des Wortes im Wörterbuch nachgeschlagen, aber jetzt benutze ich das Wörterbuch nicht nur zum Nachschlagen der Bedeutung des Wortes, sondern zum Lernen der Wortart des gesuchten Wortes wie Nomen, Adverb, Verb, Adjektiv. Darüber hinaus analysiere ich beim Wörterbuchnachschlagen das gesuchte Wort in Bezug auf Wortbildungsarten. Das heißt, ich habe mich darum bemüht, die abgeleiteten Wörter aus dem gesuchten Wort zu lernen.*

- *Früher habe ich das Wörterbuch sehr oft aber unbewusst eingesetzt, aber jetzt benutze ich das Wörterbuch nicht so oft. Auf der anderen Seite beschäftige ich mich mit Wörterbuchbenutzung mehr als früher, weil ich nicht im Wörterbuch lediglich das gesuchte Wort, sondern Kollokationen, Ableitungen des gesuchten Wortes nachschlage. Darüber hinaus verwende ich das Wörterbuch, um zu lernen, wie das gesuchte Wort im Satzzusammenhang benutzt wird.*

Wenn man die obigen Aussagen der befragten und interviewten Deutschlehramtsstudierenden näher betrachtet, fällt auf, dass sie vor der Durchführung dieser empirischen Doktorarbeit nicht darüber informiert waren, wie man im weiteren Sinne das Wörterbuch benutzen und im engeren Sinne das Wörterbuch vor allem in Bezug auf das Nachschlagen der durch unterschiedliche Wortbildungsmöglichkeiten abgeleiteten Wortbildungsprodukte verwenden kann. Aus diesem Grund haben wir uns darum bemüht, im Verlauf der Durchführung gemäß den Zielsetzungen vorliegender Dissertation die Untersuchungsteilnehmenden lediglich im Bereich des Nachschlagens der Wortbildungsprodukte im Wörterbuch zu trainieren, auch wenn es viele Ziele für den Einsatz vom Wörterbuch im Fremdsprachunterricht gibt. In diesem Zusammenhang haben wir die an der Untersuchung beteiligten Deutschlehrkandidaten darauf aufmerksam gemacht, dass sie z. B. beim Nachschlagen des Wortes ***krank*** im Wörterbuch auch dessen Ableitungen wie krank → Krankheit, Krankenhaus, krankschreiben, Krankenschwester, Krankenwagen, Krankenpfleger, erkranken usw. erforschen sollten, denn “bei Lernenden einer Fremdsprache sollten Wortbildungsinformationen die Strukturierung des mentalen Lexikons verbessern und das Vokabellernen erleichtern” (Elsen, 2013, S. 88). In gleicher Weise hat eine Studierende – wie aus der obigen Aussage ersichtlich ist – zum Ausdruck gebracht, dass sie dank dieser Methode damit begonnen habe, beim Wörterbuchgebrauch nicht nur das simplizische bzw. einfache Wort ***schlafen,*** sondern auch die von diesem Wortstamm gebildeten Derivate wie ***schlaflos, Schlafanzug, Schlafmittel usw.*** zu lernen. Auf der anderen Seite kann man in Anlehnung an die befragten und interviewten Studierenden sagen, dass die Untersuchungsprobanden nach der Durchführung dieser empirischen Arbeit eine positive Einstellung zur Wörterbuchbenutzung zeigten, denn durch die Bewusstseinsbildung fingen die Studierenden an, sich mehr Zeit für die Wörterbuchbenutzung zu nehmen.

KAPITEL VI

SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE

6.1. Schlussfolgerungen

Als ein unentbehrlicher Bestand des Fremdsprachunterrichts spielt die Wortschatzvermittlung eine herausragende Rolle beim Fremdsprachlehr- und Lernprozess, während die Vokabelaneignung lange Zeit vernachlässigt wurde. Denn es wurde in der Vergangenheit die Meinung vertreten, dass die Wortschatzarbeit vor allem auf dem fortgeschritten Sprachniveau nicht systematisch, gezielt und explizit in den Fremdsprachunterricht einbezogen werden sollte. Dieser Trend hat in den letzten Jahrzehnten angefangen, sich zu verändern und der Wortschatzerwerb hat an Bedeutung gewonnen. Von der Tatsache ausgehend, dass es eine enge Beziehung zwischen dem Wortschatz und der Sprachverwendung, geht daraus hervor, dass die Wortschatzkenntnisse elementar sind, damit schriftliche und mündliche Kommunikation auf effektive sowie angemessene Weise stattfinden kann. Aus dieser Perspektive ist die Wortschatzarbeit notwendig für Deutschlehramtsstudierende, die das Deutsche als zweite Fremdsprache nach dem Englischen erstmals am Gymnasium gelernt haben, wobei das Deutsche wöchentlich in zwei Unterrichtsstunden unterrichtet wurde. Im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit wurde das Ziel verfolgt, den Wortschatz der Deutschlehramtsstudierenden mithilfe der expliziten Vermittlung von Wortbildungsmöglichkeiten im textuellen Zusammenhang zu erweitern. Vor der Beschäftigung mit der Wortschatzarbeit sei jedoch erwähnt, dass sich die meisten Studierenden vor allem in den letzten Jahren in den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten mit geringen Deutschkenntnissen immatrikuliert haben. In diesem Zusammenhang erfolgt auf Grundlage des Leseverständnisses im Deutschen und der Wortschatz- sowie Wortbildungskenntnisse eine Bedarfsanalyse, um das Profil der Deutschstudierenden zu beschreiben, das sich im Verlauf der Zeit verändert hat.

Basierend auf den Ergebnissen aus der durchgeführten Bedarfsanalyse zur Feststellung der Ausgangslage der Deutschlehrkandidaten hinsichtlich der sprachlichen Bereiche der Deutschlern- und fremdsprachlichen Lesemotivation, Lesegewohnheiten, Lesegründen, Lese- sowie Vokabellernstrategien, Wörterbuchnutzungsgewohnheiten und Wortbildungskenntnisse stellte sich heraus, dass die Deutschlehramtsstudierenden

Probleme auf diesen Gebieten erlebten. Aus der durchgeführten Umfrage wurde es ersichtlich, dass sie über geringe oder mittlere Wortschatzlern- und Lesemotivation in der deutschen Sprache verfügten. Vor dem Beginn der empirischen Arbeit wurde in erster Linie den Teilnehmenden sowohl in der Kontrollgruppe als auch in der Experimentgruppe einen Leistungstest bezüglich des Leseverstehens vorgelegt, um ihren Sprachniveau feststellen zu können, da das Hauptziel der vorliegenden Arbeit die Wortbildungsvermittlung im Textzusammenhang ist. In diesem Erfolgstest können maximal 100 Punkte erreicht werden. Die Studierenden beider Gruppe bekamen durchschnittlich 45.33 Punkte, was deutlich zeigte, dass ihre Fähigkeiten im Bereich des Leseverständnisses eingeschränkt waren. Im nächsten Schritt wurden die Gründe für die niedrige Punktzahl der Untersuchungsprobanden im Leistungstest geforscht. In diesem Kontext haben wir mit ihnen eine Umfrage bezüglich der Lesegewohnheiten im Deutschen durchgeführt, um herauszufinden, ob sie Gedrucktes oder online lesen. Die Daten aus diesem Fragebogen haben dargelegt, dass sie über keine regelmäßige Lesegewohnheit verfügten, weil sie eine niedrige oder mittlere Lesemotivation hatten. Wenn man es unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, liegen die Ursachen für diese Probleme darin, dass die Studierenden, die Deutsch als Zweitfremdsprache lernen, nicht in der Lage waren, mit dem Lesen von deutschen Texten umzugehen, weil sie nicht mit den fremdsprachlichen Lesestrategien und Lesetechniken vertraut waren. Um diese Hypothese auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen, haben wir eine offene schriftliche Befragung durchgeführt, damit die Studierenden ihre Meinungen darüber deutlich zum Ausdruck bringen konnten. Aus den Aussagen der Befragten ging hervor, dass die Deutschlehramtsstudierenden, die an der Untersuchung teilnahmen, keine oder wenige Lesestrategien einsetzten. Weil sie versuchten, ohne Strategieverwendung deutsche Texte zu lesen und zu verstehen, schlugen sie jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nach, was dazu führte, dass ihr Lesefluss gestört wurde. Aus diesem Grund hatten sie das Gefühl, Texte nicht ohne Wörterbuchbenutzung verstehen zu können, was dazu führte, dass sie sich beim Lesen schnell langweilten. Aus diesem Grund nahmen sie sich nicht genügend Zeit für das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften, Romane, Kurzgeschichte usw. und sie konnten daher Lesegewohnheit im Deutschen nicht erworben. Ferner wurde auch ein Fragebogen bezüglich der Lesegründe in der Fremdsprache durchgeführt, um zu erfahren, inwieweit die befragten Deutschlehramtsstudierende vom Lesen als ein wichtiges Input zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten Gebrauch machen können. Die Ergebnisse

dieser Umfrage haben gezeigt, dass sie beispielweise zur Förderung der Schreibfertigkeit oder zur Wortschatzerweiterung deutsche Texte nicht bewusst gelesen haben. Auf der anderen Seite haben wir im Rahmen der Sprachbedarfsanalyse im Bereich von Wortschatzkenntnissen bzw. Wortbildungswissen und Leseverständnisfertigkeiten erzielt, die Wörterbuchbenutzungsgewohnheiten der an der Untersuchung beteiligten Deutschlehramtsstudierenden festzustellen, in welchem Ausmaß sie sowohl gedruckte als auch Online-Wörterbücher auf effektive Weise verwenden. Aus diesem Grund haben wir ihnen vor der Durchführung dieser empirischen Doktorarbeit einen Fragebogen bezüglich des Wörterbucheinsatzes vorgelegt, dessen Ergebnisse gezeigt haben, dass die Untersuchungsprobanden nicht genügend von Wörterbüchern profitieren, weil sie sie sowohl in weiterem Sinne als auch in engerem Sinne vor allem in Bezug auf das Nachschlagen der Wortbildungsprodukte im Wörterbuch nicht informiert und trainiert wurden. Sie benutzten das Wörterbuch im Allgemeinen zum Nachschlagen der türkischen Entsprechung des deutschen Wortes.

Wie obenerwähnt wurden in diesem Kapitel zuerst die Ergebnisse der Bedarfsanalyse als Nebenziel dieser quasi-experimentelle Studie dargestellt. Was das Hauptziel dieser Doktorarbeit betrifft, haben wir darauf abgezielt, den Wortschatz der Deutschstudierenden anhand der Vokabellernstrategie - Wortbildungsanalyse im Textzusammenhang zu erweitern. Zu diesem Zweck haben wir vor Beginn der Durchführung mit den beiden Gruppen einen Leistungstest bezüglich der Wortbildung vorgelegt, um ihre Kenntnisse davon zu überprüfen. Genauso wie beim Leseverständnis haben die Untersuchungsprobanden auch in diesem Leistungstest eine niedrige Punktanzahl erreicht. In diesem Leistungstest sind maximal 100 Punkte zu erzielen. Die Studierenden beider Gruppe erhalten in diesem Test im Durchschnitt 18 Punkte. Basierend auf den dargelegten Defiziten der Studierenden entsprechend der durchgeführten Bedarfsanalyse wurde ein Unterrichtsmodell erstellt, bei dem sowohl extensives als auch intensives Lesen ausgeübt wird. Mithilfe der expliziten Vermittlung unterschiedlicher Wortbildungsmöglichkeiten im textuellen Kontext soll der Wortschatz der Studierenden erweitert werden. Damit sie mit den durch unterschiedliche Hauptwortbildungstypen wie Komposition, Derivation und Konversion entstandenen Wortbildungsprodukten in Texten umgehen können, wurden die fremdsprachlichen Lesestrategien während der empirischen Durchführung vermittelt. Durch die Vertrautheit und das Training der Lesestrategien sind die Probanden anschließend in der

Lage gewesen, vor allem Sachtexte aus verschiedenen Themen wie Technologie, Wissenschaft, Ausbildung usw. zu lesen und zu verstehen, weil diese Texte ihr Interesse wecken sowie an ihr Sprachniveau angepasst sind. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, nicht nur ihre Leseverständniskompetenz zu entwickeln, sondern auch ihre Aussprache zu verbessern, indem sie beim Lesen gleichzeitig die Texte hören, die über ein langsam gesprochenes Audio verfügen. Auch wenn es nicht das Hauptziel der vorliegenden Doktorarbeit war, haben wir ihnen einige Tipps gegeben, wie sie mit dem Wörterbuch umgehen können, um die durch die Hauptwortbildungsverfahren entstandenen Wortbildungsprodukte nachzuschlagen.

Nach zehnwöchiger Durchführung der empirischen Arbeit wurden die unterschiedlichen Messerhebungsinstrumente zur Sammlung qualitativer und quantitativen Daten eingesetzt. Zur Bewertung des gesamten Lernprozesses wurde das semi-strukturiertes Interview und Reflexionspapier durchgeführt. Aus den Aussagen der befragten Deutschlehramtsstudierenden geht hervor, dass sie durch das Training der fremdsprachlichen Lesestrategien und Lesetechniken mit deutschen Texten besser umgehen und mit Leseverständnisprobleme überwinden können. Sie haben damit begonnen, sich mehr Zeit für Deutschlesen zu nehmen. Infolgedessen gewinnen sie Selbstvertrauen und Lesefreude, die sowohl Lesemotivation als auch -gewohnheit mit sich bringen. Darüber hinaus haben sie damit angefangen, so viel wie möglich vom Lesen zu profitieren, indem sie sich mit gelesenen Texten aus unterschiedlichen Aspekten wie grammatikalische Analyse, Wortbildungsanalyse beschäftigen. Einerseits erweitern sie dadurch den Wortschatz, andererseits festigen sie Grammatikkenntnisse. Texte mit langsamen und verständlich gesprochenen Audios ermöglichen ihnen die Verbesserung der Aussprache. Die Untersuchungsteilnehmenden haben damit begonnen, im Wörterbuch nicht nur die Bedeutung des gesuchten Wortes, sondern dessen Derivate durch Präfigierung, Suffigiere, Komposition, Konversion usw. nachzuschlagen. Während ihnen vor der Durchführung der empirischen Arbeit die Wörterbuchbenutzung ihnen langweilig vorgekommen ist, befassen sie sich nun mit Freude und Neugier mit Wörterbuch befassen, um vor allem Wortbildungsprodukte nachzuschlagen.

Am Ende der Durchführungsphase wurden zwei unterschiedliche Wortbildungstests sowohl der EG als der KG vorgelegt. Während es im Vortest statistisch keinen signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen, stellt sich im Nachtest ein signifikanter Differenz zwischen der EG und der KG heraus. Die

Studierenden der EG haben bessere Lernfortschritte als die der KG gemacht. Während die Teilnehmenden der Kontrollgruppe die Gesamtpunktanzahl von 17.33 Punkten auf 23.20 Punkte erhöhte, steigerten die Probanden der Experimentgruppe ihre Punktanzahlen von 18.86 auf 79.60. Die Studierenden EG, die vor der Durchführung der empirischen Arbeit kaum Wortbildungskenntnisse aufweisen, verfügen nach der Durchführung über Wissen zu den theoretischen Grundlagen der Hauptwortbildungsarten der deutschen Gegenwartssprache wie Komposition, Derivation und Konversion. Als zukünftige Deutschlehrerkandidaten kennen sie nicht nur das Wortbildungssystem des Deutschen, das als Wortbildungs-, Nominalisierungs- und kompositionsfreudige Sprache bezeichnet wird, sondern sie sind außerdem imstande, durch die Hauptwortbildungsarten entstandene Wortbildungsprodukte zu vermitteln. Ferner können die Untersuchungsteilnehmenden das theoretische Wortbildungswissen praktisch umsetzen, weil die Wortbildungstypen im Verlauf der gesamten Durchführungsphase sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch aus sprachdidaktischer Perspektive vermittelt wurden. Dadurch sind sie in der Lage gewesen, zuerst die Wortbildungsarten wie Derivation, Komposition und Konversion zu identifizieren, im nächsten Schritt die dadurch entstandenen Bildungen zu analysieren und abschließend die durch unterschiedliche Wortbildungsmöglichkeiten abgeleiteten Wortbildungsprodukte auf Wort-, Satz- sowie Textebene einzusetzen. Zur Verstärkung ihrer Wortbildungskenntnisse führten sie unterrichtliche und außerunterrichtliche Tätigkeiten wie kreatives und freies Schreiben, Posterpräsentation, Gesprächsdialoge usw. durch. Denn es ist unzureichend, die morphologische Struktur der Derivate zu kennen; die semantischen sowie syntaktischen Eigenschaften der Ableitungen sollten ebenfalls bekannt sein. Insofern lässt sich aus den Ergebnissen schließen, dass die explizite Wortbildungsvermittlung im Textzusammenhang einen wesentlichen Beitrag zur Erweiterung des Verstehens- und Mitteilungswortschatzes und zur Förderung der Leseverständniskompetenz von Deutschlehramtsstudierenden leistete.

6.2. Vorschläge

Angesichts der Ergebnisse aus der durchgeführten Bedarfsanalyse, die sowohl den Bereich der DaF-Lehrwerke und des Lehrcurriculums der Deutschlehrerausbildung als auch aus die Sicht von Deutschlehramtsstudierenden und akademischen Lehrkräften sowie die Resultate aus der Durchführungsphase betreffen, werden im Rahmen der vorliegenden Doktorarbeit die folgenden Vorschläge eingereicht:

- Beim Lehren und Lernen des Deutschen als Wortbildungssprache sollte mehr Aufmerksamkeit auf die Wortbildungsvermittlung gelegt werden, die als ‚potenzieller Wortschatz' bezeichnet wird. Dieser Lernbereich kann einen erheblichen Beitrag zur Erweiterung des passiven Verstehens- und des aktiven Mitteilungswortschatzes sowie zur Entwicklung der Lesekompetenz leisten.
- Im Hinblick auf den akademischen Schulerfolg der Deutschlehramtsstudierenden ist es notwendig, eine explizite, systematische und kontinuierliche Wortschatzarbeit im Lauf des Studiums durchzuführen. Weil der Wortschatz elementar für das Lesen, Schreiben, Hören sowie Sprechen ist, nimmt die Wortschatzarbeit, besonders die Wortbildungsvermittlung, im Deutschunterricht bei der Sprachförderung eine entscheidende Rolle ein.
- Davon ausgehend, dass die Wortschatzarbeit nicht isoliert, sondern in einem bestimmten Kontext stattfindet, sollte die Wortbildung in den Lehrveranstaltungen bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten in integrierter Weise vermittelt werden. In diesem Zusammenhang ist der Wortschatzerwerb als Mittel zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten anzusehen, weshalb die handlungs- und produktorientierten Unterrichtsmethoden in den Vordergrund gestellt werden sollten. Es ist an dieser Stelle maßgeblich, dass die gelernten Wörter schriftlich und mündlich korrekt eingesetzt werden können.
- Hinsichtlich der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache (DaF) kann die Feststellung getroffen werden, dass die Wortbildungsvermittlung in den meisten Lehrwerken in ungenügendem Masse behandelt wird. Bei der Konzipierung der DaF-Lehrwerke sollten dieser Mangel berücksichtigt und somit die Wortbildung unter semantischen, morphologischen sowie syntaktischen Gesichtspunkten vermittelt werden. Bezüglich dieser Bereiche sind unterschiedliche Wortbildungsübungen vorzugeben.
- In den Abteilungen für die Deutschlehrausbildung in der Türkei sollten Projekte durchgeführt werden, in denen akademische Lehrkräfte die Studierenden zum intensiven und extensiven Lesen anreizen. Beim Fremdsprachenlernen ist das Lesen bzw. die Lesefertigkeit von entscheidender Bedeutung vor allem für solche Lernende, die Deutsch,

Englisch, Französisch usw. als Fremdsprache bzw. als L2 oder L3 in anderssprachigen Ländern lernen, weil sie im Gegensatz zu Lernenden im zielsprachennahen Land außerstande sind, in unterschiedlichen Orten wie auf der Straße, in öffentlichen Verkehrsmitteln, im Krankenhaus usw. mit der Sprache konfrontiert zu werden. In diesem Fall dient das Lesen als maßgeblicher Input zur Entwicklung der Sprachkenntnisse.

- Die Wortbildung sollte nicht nur aus linguistischer sondern auch sprachdidaktischer Perspektive den Deutschlehramtsstudierenden als zukünftige Deutschlehrer und -lehrerinnen vermittelt werden, damit sie dieses Unterrichtsmodell für die wortbildungsbezogene Wortschatzvermittlung im Kontext durch spielerische und unterhaltsame Übungen mit Lesetexten Niveaustufe A1 auf Gymnasien durchführen können, wo Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird.

LITERATURVERZEICHNIS

Altalhab, S. (2016). Teaching and learning vocabulary through reading as a social practice in Saudi universities. *English Language Teaching, 9(11),* 67-79.

Altmann, H. (2011): *Prüfungswissen Wortbildung.* 3rd ed., Göttingen et al.: Vandenhoeck & Ruprecht.

Altmann, H., & Kemmerling-Schöps, S. (2000). *Wortbildung fürs Examen: Studien- und Arbeitsbuch.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Antonacci, P. A. & O'Callaghan, C. M. (2012). *Promoting literacy development: 50 research-based strategies for K-8 learners*. USA: SAGE Publications.

Anzulović, J. & Tomac, M. (2015). Zur Entwicklung der Lesekompetenz im Fachsprachenunterricht. *HRČAK, 6 (2),* 13-19.

Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: Eine Einführung*. Berlin und München: Langenscheidt.

Balcı, T., Aksöz, A. S., & Serindağ, E. (2010). *Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierungen.* Adana: Ulusoy Matbaa.

Balcikanli, C. (2008). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliği. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 1-16.

Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness, 18(1),* 74-89.

Barrios, M. L. (1997). Kollokationen – ein vernachlässigtes Thema in der Wortschatzarbeit. *Zielsprache Deutsch 3,* 139–146.

Barz, I. (2000). Zum heutigen Erkenntnisinteresse germanistischer Wortbildungsforschung. Ein exemplarischer Bericht. In: I. Barz, M. Schröder & U. Fix (Eds.), *Praxis- und Integrationsfelder der Wortbildungsforschung* (299–316). Heidelberg: Winter.

Barz, I., Schröder, M., Hämmer, K., & Poethe H. (2004). *Wortbildung - praktisch und integrativ: ein Arbeitsbuch.* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. M., Olejnik, S., & Kame'enui, E. J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal, 40(2),* 447-494.

Baur, N. & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer.

Belgrad, J. & Klipstein, C. (2015). Leseförderung durch Vorlesen. In: E. Gressnich , C. Müller & L. Stark (Hrsg.), *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (180-198). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Bergerhoff, A. A. (2013). Das Mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb. *Revista Versalete, 1(0),* 94-111.

Bleyhl, W. (1995). Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner. In: K.-R. Bausch, H. Christ, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht* (20–31). Tübingen: Gunter Narr.

Bohn, R. (2013). Probleme der Wortschatzarbeit. (Vol. Fernstudieneinheit 22). Berlin/ München: Langenscheidt.

Bortz, J. & N. Döring. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bresson, D. (1994). Leistung und Verwandlung der Nominalphrase im Zeitungsdeutsch. In: H.-J. Heringer, G. Samson, M. Kauffmann & W. Bader (Hrsg.), *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache* (285-294). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Buchberger, G., Chardaloupa, J., Perperidis, G. & Heckmann, V. (2011). Fremdsprachen – Mit Technologien Sprachen lernen und lehren. In: M. Ebner, & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (435–443). Berlin: epubli.

Cahyono, B. Y., & Widiati, U. (2008). The teaching of EFL Vocabulary in Indonesian Context: The state of art. *TEFLIN Journal, 19(1),* 1-17.

Cesur, M. O. & Fer, S. (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *Hacettepe Eğitim Dergisi,* 41, 83-93.

Cudzich, B. (2012). Vokabellernen (ohne) Vergessen (mit) Vokabellernstrategien. GLOTTODIDACTICA XXXIX. Poznan: *Adama Mickiewicza University Press,* 95-103.

Curinga, R. (2014). *The Effect of morphological awareness on reading comprehension: a study with adolescent Spanish-English emergent bilinguals.* Unpublished doctoral dissertation, City University of New York, New York. Zugang: 12.12.2018.

Czachur, W. (2017). Brauchen wir noch die Wortbildungslehre? Einige Überlegungen aus diskurslinguistischer Perspektive. https://www.researchgate.net/publication/323703948 Zugang: 01.04.2019.

Çakir I. (2015). Okuma Becerisinin Öğretimi In: N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (266-284). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, S., & Toptaş, V. (2010). Vocabulary learning strategy use of Turkish EFL learners. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 3*, 62–71.

Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28,* 71-76.

Daskalovska, N. (2015). Learning Grammar and Vocabulary through Reading: A Case Study. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR), 19 (1),* 56-62.

De Bot, K., Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition, 19 (3),* 309–329.

Decarrico, J. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. In: M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed) (pp.285-289). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Donalies, E. (2005). *Die Wortbildung des Deutschen: Ein Überblick.* (2.überarb. Aufl.). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Donalies, E. (2007). *Basiswissen Deutsche Wortbildung*. Tübingen: Francke.

Dringó-Horváth, I. (2012). Lernstrategien im Umgang mit digitalen Wörterbüchern. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 46,* 34-40.

Duden, Band 4. (2016). *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch.* (9. Aufl.). Berlin: Duden Verlag.

Eichinger, L. M. (2000). *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Eichinger, L. M. (2008). Was sollte man über die Wortbildung des Deutschen wissen (wenn man sich in Spanien mit der deutschen Sprache beschäftigt)? Zusammenfassung des Rundtischgespräches. In: L. M. Eichinger, M. Meliss, V. Dominguez, & J. Maria (Hrsg.). *Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache* (353-356). Tübingen: Narr.

Eisenberg, P. (2018). *Das Fremdwort im Deutschen*. (3. Aufl.). Berlin/Boston: De Gruyter.

Eldouma, S. (2005). *Relationship between reading and writing English as a second language in the context of performance, perceptions and strategy use.* Unpublished doctoral dissertation. University Putra: Malaysia. http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/5862. Zugang: 24.05.2019

Elsen, H. (2007). Die Wortbildung der Eigennamen in fiktionalen Texten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 148,* 184–197.

Elsen, H. (2011). *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen*. Tübingen: Narr.

Elsen, H. (2013). Problemzonen der Wortbildung und der Eintrag im Wörterbuch. In: A. Klosa (Hrsg.). *Wortbildung im elektronischen Wörterbuch* (87-103). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Erben, J. (2000). Wortbildungsstrukturen und Textverständlichkeit. In: I. Barz, M. Schröder, U. Fix (Hrsg.), *Praxis- und Integrationsfelder der Wortbildungsforschung*. (159-166). Heidelberg: Winter.

Erben, J. (2006). *Einführung in die deutsche Wortbildungslehre*. (5. durchgesehene und ergänzte Aufl.). Berlin: E. Schmidt Verlag.

Fleischer, W. & Barz, I. (2012). *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: De Gruyter

Freudenstein, R. (1992): Wählen Sie Kanal 93! Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert. *Info DaF (5),* 543-550.

Fuller, E.G. (1987). *How to Learn a Foreign Language.* Washington: Storm King Press.

Gärtner, A. (1996) Wortbildung und Landeskunde im DaF-Unterricht. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German, 29(1),* 62-66.

Genç, A. (2001). Die Entwicklung der Lesekompetenz im Daf Unterricht. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(20), 80 - 91.

Graves, M. F. (1987). The roles of instruction in fostering vocabulary development. In: M. G. McKoewn & M. E. Curtis (Eds.). *The nature of vocabulary acquisition* (165–184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Graves, M.F. (2016). *The vocabulary book: Learning and Instruction*. New York: Teachers College Press.

Gu, Y., & Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning, 46,* 643-679.

Habermann, M. (2002). Sprachwandel im Licht diachronischer und synchronischer Wortbildung. In: M. Habermann, P. O. Müller und H. H. Munske (Hrsg.). *Historische Wortbildung des Deutschen* (41–57). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Haixia, Z. & Zhaohui, Y., Effective Approaches to Enlarge English Vocabulary. *International Journal of Language and Linguistics.* Vol. 3, No. 6, 2015, pp. 394-400. doi: 10.11648/j.ijll.20150306.22.

Hansen, K. (1969). Zur Wortbildungsanalyse im modernen Englisch. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044956.pdf Zugang: 19.03.2019.

Hartmann, D. (2014). *Die Förderung der Aneignung der akademischen Wissenschaftssprache DaF bei internationalen Studierenden mittels einer OnlineLernplattform: Eine Bedarfsanalyse.* Berlin: epubli.

Hentschel, E. (2010). *Deutsche Grammatik*. Berlin: de Gruyter.

Heringer, H. J. (2014*). Deutsche Grammatik und Wortbildung in 125 Fragen und Antworten*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Hoffmann, L. & Leimbrink, K. (2012). Didaktik der Wortarten: Deutsch als Fremdsprache. J*ahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2011 Bd. 37. Wortarten im Kontrast* (S. 104–124). München: Iudicium.

Huneke, H. W. & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal, 21,* 767-78.

Kahramantürk, K. (1999). *Nominale Wortbildungen und Nominalisierungen im Deutschen und im Türkischen.* Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Kauschke, C. (2007). *Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben*. Tübingen: Niemeyer.

Kempcke, G. (2000). *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Walter de Gruyter.

Kerres, A. & Mühlbauer, B. H. (2005). Empirische Sozilforschung im Gesundheitssystem – Methoden und Anwendungsbeispiele. In: A. Kerres & B. Seeberger (Hrsg.), *Gesamtlehrbuch Pflegemanagement* (117-156). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Knipf-Komlósi, E., Rada R. V. & Bernáth C. (2006). *Aspekte des Deutschen Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil.* Budapest: Bölcsész Konzorcium.

Koll-Stobbe, A. (1997). Verstehen von Bedeutungen: Situative Wortbildungen im mentalen Lexikon. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.), *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon* (51-68). Tübingen: Narr.

Kopf, K. (2017). Fugenelement und Bindestrich in der Compositions-Fuge. In: N. Fuhrhop, R. Szczepaniak & K. Schmidt (eds.), *Sichtbare und hörbare Morphologie* (177–204). Berlin & New York: de Gruyer.

Koshy, S. (2011). Poster presentation: an effective assessment for large communication classes?' In: N. Courtney, C. Holtham & C. Nygaard (eds), *Beyond Transmission: Innovations in University Teaching* (pp: 203). Libri Publishing, UK.

Krames, M. (2013). *Leseverstehen und lexikalische Kompetenz in Chinesisch als Fremdsprache (ChaF). Auswertung psycholinguistischer Untersuchungen im Hinblick auf die Lese- und Wortschatzdidaktik in ChaF*. Unpublished doctoral dissertation, Universität Trier, Trier. Zugang: 03.04.2019 .

Kromrey, H., Roose, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive.* Konstanz und München: UVK Verlaggesellschaft.

Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband.* Berlin: De Gruyter.

Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* Berlin: De Gruyter.

Kühn, P. (1994). Lernerwörterbuch und Wortschatzarbeit: Anregungen aus der Werkstatt eines Wörterbuchschreibers. In E. Zöfgen & G. Henrici (Eds.), *Wörterbücher und ihre Benutzer* (235-254). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Küppers, A. (1999). *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht: eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe; Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Fallanalysen.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kurtz, G. (2012). Bildungswortschatz trainieren – Robusten Wortschatz aufbauen. In: S. Merten & K. Kuhs (Hrsg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik* (71-90). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning, 54 (3),* 399–436.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward.* Hove, UK: Language Teaching Publications.

Lis, R. (2013). *Der sprachgeschichtliche Wandel der deutschen Schulterminologie als Resultat der Bildungsreformen im 19. Jahrhundert*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Lohde, M. (2006). *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Tübingen: Narr

Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Morfeld, P. (1998). *Wissend lernen = effektiver Lernen Vokabellerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Motsch, W. (2004). *Deutsche Wortbildung in Grundzügen.* Berlin: Walter de Gruyter.

Mungan, G. (1995). *Morphologie und Semantik der von deutschen Partikel- und Präfixverben abgeleiteten Substantiva.* München: iudicium Verlag.

Müller, A. (2005). Lesen in der Zweitsprache und die Förderung des Verstehens fachlicher Texte. In: M. Evi, (ed.), *Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften*. Berlin: BMBF.

Müller, P. O. (2002). Historische Wortbildung im Wandel. In: M. Habermann, P. O. Müller und H. H. Munske (Hrsg.), *Historische Wortbildung des Deutschen*, (1–11). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Munske, H. H. (2002). Wortbildungswandel. In M. Habermann, P. O. Müller und H. H. Munske (Hrsg.), *Historische Wortbildung des Deutschen*, (23–40). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension.* Newark, DE: International Reading Association.

Nam, J. (2010). Linking research and practice: Effective strategies for teaching vocabulary in the ESL classroom. *TESL Canada Journal 28 (1),* 127-135.

Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary.* New York: Newbury House.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27, 136–145.

Nation, P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (238-254). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Naumann, B. (2000). *Einführung in die Wortbildungslehre des Deutschen*. (3., neubearb. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum.* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

O'Malley, J.M., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ortner, L. (1997). Zur angemessenen Berücksichtigung der Semantik im Bereich der deutschen Kompositaforschung. Am Beispiel der Komposita mit, Haben-Relation'. In: R. Wimmer, & F.J. Berens (Hrsg.), *Wortbildung und Phraseologie. (Studien zur deutschen Sprache; Bd. 9)* (25–45). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.

Oxford, R. L. (2001). Language Learning Strategies. In: R. Carter, R. & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (166-172). Cambridge: Cambridge University Press.

Özyer, N. (2013). Germanistik in der Türkei: Vom Aussterben bedroht?. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik. 1(1),* 1-6.

Paiman, N., Thai, Y.P., & Yuit, C.M. (2015). Effectiveness of morphemic analysis of Graeco-Latin word parts as a vocabulary learning strategy among ESL learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 21(2),* 31-45.

Pavlov, V. M. (2009). *Deutsche Wortbildung im Spannungsfeld zwischen Lexikon und Syntax: Synchronie und Diachronie*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Wien [u. a.]: Lang.

Pekkanlı, İ. & Kartal, E. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Anadil ve Yabancı Dilde Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken 2 (3*), 91-107.

Pfeil, A. (2015). Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch 53,* 3-7.

Plath, V. (2014). *Deutsche Wortbildung*. (Studienbibliografen Sprachwissenschaft, Band 44). Tübingen: Julius Gross Verlag Brigitte Narr GmbH.

Qian, D. D., & Schedi, M. (2004). Evaluating an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing, 21,* 28-52.

Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics, 24,* 146–161.

Röbken, H. & Wetzel, K. (2016). *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Römer, C. & Matzke, B. (2005). *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Rubin, J. (1975). What the „Good Language Learner“ Can Teach Us. *TESOL Quarterly, 9(1),* 41–51.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (15-30). NewYork: Prentice Hall.

Sändig, U. (2010). Texte im Fremdsprachenunterricht – alte Probleme und neue Herangehensweisen. In: W. D. Krause (Hrsg.), *Das Fremde und der Text Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse* (165-187). Postdam: Universitätsverlag.

Scherer, C. (2005). Wortbildungswandel und Produktivität. Eine empirische Studie zur nominalen -er-Derivation im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.

Schippan, T. (2002). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Schlücker, B. (2012). Die deutsche Kompositionsfreudigkeit. Übersicht und Einführung. In: L. Gaeta & B. Schlücker (Hrsg.), *Das Deutsche als kompositionsfreudige Sprache. Strukturelle Eigenschaften und systembezogene Aspekte* (1–27). Berlin/New York: de Gruyter.

Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? - Eine kleine Geschichte der

Lernerautonomie. Profil - *Würzburger Zeitschrift für universitären Fremdsprachenunterricht, (2),* 11–26.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp.199-228). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research, 12,* 329–363.

Seebold, E. (2002). Was ist synchronische Wortbildungslehre? Was ist diachronische Wortbildungslehre? In M. Habermann, P. O. Müller und H. H. Munske (Hrsg.), *Historische Wortbildung des Deutschen*, (13–22). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Serindağ, E. (2017). Wortschatzlernen im Fremdsprachunterricht: Ein Vorschlag anhand von Gehirngerechtem Lernen. In: T. Balcı, O. Holzapfel, E. Serindağ (Hrsg.), *Schriften zur Sprache und Literatur* (130-139). London: IJOPEC Publication.

Shahov, V. P. (2012). Measuring L2 Receptive and Productive Vocabulary Knowledge. *University of Reading: Language Studies Working Papers 4,* 37-45.

Shen, L.B. (2006). Computer Technology and College Students' Reading Habits. *Chia-Nan Annual Bulletin, 32,* 559-572.

Sokmen, A. J. (1997). Current trends in readingsecond language vocabulary. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (237–257). Cambridge: Cambridge University Press.

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal, 36,* 139–152.

Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review, 31,* 304-318.

Sternberg, R. (1987). Most vocabulary is learned from context. In: M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (89-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik.* München: Wilhelm Fink Verlag.

Świątkiewicz-Siklucka, D. (2008). Zur Wörterbuchbenutzung im Fremdsprachenunterrich/ beim Fremdsprachlernen. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-4/baby4_08x.pdf Zugang: 3.4.2019.

Targońska, J. (2013). Wortbildung und Wortbildungsübungen als Forschungsgegenstand der Fremdsprachenlehr- und –Lernforschung. *Acta Neophilologica XV (1),* 201-216.

Targońska J. (2014). Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online 68 (6),* S. 127–141.

Targońska, J. (2014). Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. *Lingwistyka Stosowana 9,* 171-200.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tütken, G. (2006). Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag: Beispiel Japan, *Info DaF 33 (6),* 501– 543.

Tschirner, E. (2015). *Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Grund- und Aufbauwortschatz***.** Berlin: Cornelsen.

Ulrich, W. (2016). *Wortbildung und Kollokationen im Deutschunterricht: Förderung der Sprachkompetenz durch Erwerb morphologischer Bewusstheit, Wortschatzerweiterung und Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit (mit 112 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen)* Schneider Verlag GmbH.

Ülkü, V. (1980). *Affixale Wortbildung im Deutschen und Türkischen. Ein Beitrag zur deutsch-türkischen kontrastiven Grammatik.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Varatharajoo, C., Asmawi, A. B., Abdallah, N., & Abedalaziz, M. (2015). The awareness of morphemic knowledge for young adults' vocabulary learning. *The Malaysian Online Journal of Educational Science, 3(2),* 45-56.

Viera, R. T. (2017). Vocabulary knowledge in the production of written texts: a case study on EFL language learners, *Revista Technologica Espol-RTE*, 30(3), 89-105.

Wellmann, H. (1998). *Die Wortbildung.* In: Dudenband 4. 408 – 557.

Wesche, M. B., & Paribakht, T. S. (2000). Reading-based exercises in second language vocabulary learning: an introspective study. *The Modern Language Journal, 84(2),* 196–213.

Westhoff, G. J. (1997). *Fertigkeit Lesen*. (Vol. Fernstudieneinheit 17). Berlin/München/New York: Langenscheidt.

Wiegand, H., E. (1998). *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1. Teilband*. Berlin/New York: de Gruyter.

Wilkins, D. (1972). *Linguistic in Language Teaching.* London: Arnold.

Yang, M. (2017). *Effektivität von Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht in China.* Unpublished Dissertation, Philipps-Universität, Marburg. Zugang: 12.12.2018.

Yang, W. (1990). *Anglizismen im Deutschen: Am Beispiel des Nachrichtenmagazins Der Spiegel*. Tübingen: Niemeyer

Yelbay, Y. (2015). Sözcük Bilgisi Öğretimi. In: N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* (352-368). Ankara: Pegem Akademi.

Zech, C. (2009). Transkriptanalyse: ein Vorschlag zur Erforschung von Aneignungsprozessen am Beispiel der Vermittlung und Aneignung rein rezeptiver Fähigkeiten. In: B. Baumann, S. Hoffmann & M. N. Curcio, (Hrsg.), *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache* (65-86). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zhang, L. J., & Annul, S. (2008). The role of vocabulary in reading comprehension: The case of secondary school students learning English in Singapore. *RELC Journal, 39,* 51-76.

Zimmermann, G. (1984). *Erkunden zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt: Diesterweg.

Zwick, J. (2001). Lehrwerke im Fremdsprachen-unterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. *German as a foreign language, 1,* 90-93.

INTERNETQUELLEN

https://mein-deutschbuch.de/files/lv/grundstufe/LV_001.pdf Zugang: 03.09.2018.

https://www.dw.com/de/auto-ohne-fahrer/a-18727866 Zugang: 12.01.2017.

http://www.dw.de/deutsch-lernen/top-thema/s-8031 Zugang: 12.08.2018.

https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/nachrichten/s-8030 Zugang: 14.05.2019.

https://www.dwds.de/ Zugang: 16.10.2018.

https://translate.google.com/ Zugang: 17.10.2018

ANHANGE

Anhang 1. Schriftliche Erläubnis für die Durchführung der empirischen Arbeit

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/03/2016-25676

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 93688024-044-
Konu : Anketler

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜNE

İlgi : 26.01.2016 tarihli yazınız.

İlgi yazı Kurulumuzun 28.03.2016 tarihli oturumunda görüşülmüş olup, alınan karar aşağıya çıkarılmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
Başkan

Karar No. 2016/2-06: Üniversitemiz Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığının, Arş.Gör.İbrahim Halil YAPRAK'ın ölçek çalışmasına ilişkin 26.01.2016 tarihli yazısı ile Kurulumuzca bu konuda rapor hazırlamak üzere raportör olarak görevlendirilen Doç.Dr.Nilüfer BEKLEYEN'in 10.02.2016 tarih ve 11357 sayılı raporu görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonunda; Arş.Gör.İbrahim Halil YAPRAK tarafından uygulanması planlanan *"Die Wortschatzerweiterung der Deutschlehrerstudierenden anhand der Wortbildungsmöglichkeiten mit Texten (Metinlerle Kelime Oluşturma Olanakları Sayesinde Almanca Öğretmen Adaylarının Sözcük Dağarcıklarını Geliştirme)"* konulu ölçeğin etik açıdan uygun olduğu, herhangi bir sakınca içermediği ve etik ilke şartlarını taşıdığı kanaatine varıldığından, anketin uygulanmasının uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Anhang 2. Leistungstest für Leseverständnis

„Bleiben Sie gesund!"

Doch manchmal erwischt es einen eben doch ...

Um fünf Uhr morgens wacht Manfred plötzlich auf. Er hat Fieber, sein Kopf tut weh, er hustet, die Nase läuft – er kann kaum atmen: Manfred hat eine Erkältung.

Manfred steht mühsam auf und geht ins Badezimmer. Dort ist sein Arzneischränkchen. Manfred sucht ein Grippemittel, aber er findet keins. „Nicht mal Aspirin", denkt er und niest dreimal.

Er geht in die Küche und kocht Wasser für einen Tee. Er kann kaum stehen, so sehr schmerzt sein Kopf. Seine Arme und Beine sind schwer. Manfred sieht auf die Uhr: halb sechs. Um sieben kann er in der Firma anrufen, dann ist jemand da. Denn arbeiten kann Manfred heute nicht. „So lange schlaf ich noch ein bisschen", denkt Manfred. Ein paar Minuten später ist der Tee fertig. Manfred geht ins Schlafzimmer und nimmt die Teetasse mit.

Um halb acht wacht Manfred wieder auf. Er ruft in der Firma an: „Ich bin krank, ich habe Grippe." „Dann *bleiben Sie* mal zu Hause und *werden* wieder gesund", sagt sein Chef. „*Gehen Sie* am besten gleich zum Arzt!"

Manfred ruft Doktor Meyer an, das ist sein Hausarzt. Die Sprechstundenhilfe gibt Manfred einen Termin: „*Kommen Sie* um neun *vorbei*! Und *vergessen Sie* Ihre Versichertenkarte nicht!"

Um zehn vor neun betritt Manfred die Praxis. Die Sprechstundenhilfe, eine junge Frau namens Erika, begrüßt ihn und fragt: „Ihre Krankenkasse ist ...?" Manfred zeigt die Versichertenkarte vor. Sein Hals tut nun ebenfalls weh; er kann kaum sprechen. Das Schlucken bereitet ihm Schmerzen. Die Sprechstundenhilfe erledigt die Formalitäten und sagt schließlich: „Zehn Euro bekomme ich dann noch!"

„Ach ja", murmelt Manfred. „Die Praxisgebühr." Die Sprechstundenhilfe nickt. „Ein neues Quartal – ich kann's nicht ändern. *Nehmen Sie* jetzt bitte im Wartezimmer *Platz*! Es dauert noch ein paar Minuten ..."

Manfred geht ins Wartezimmer. Nur eine alte Dame sitzt da und liest eine Illustrierte. „Guten Morgen", grüßt Manfred heiser und setzt sich auf einen Stuhl. Die Dame antwortet nicht. Manfred muss husten. „*Stecken Sie* mich bloß nicht *an*!", sagt die Dame und guckt ihn mürrisch an. „*Lass* mich einfach in Ruhe!", denkt Manfred, sagt aber nichts – er will nicht unhöflich werden ...

Zwanzig Minuten später ruft ihn die Sprechstundenhilfe: „Herr Dorsten in Zimmer zwei bitte!" Manfred steht auf und geht in das Behandlungszimmer.

Doktor Meyer begrüßt Manfred freundlich und untersucht ihn. „Tja", sagt er endlich, „ein schwerer grippaler Infekt. Ich verschreibe Ihnen etwas dagegen. *Bleiben* Sie bitte den Rest der Woche im Bett!" Manfred nickt: „Dann brauche ich aber ein Attest für meinen Arbeitgeber." „Ich schreibe Sie bis Montag krank", antwortet der Arzt und füllt zwei Formulare aus. „Hier ist das Attest", sagt er und gibt Manfred einen Zettel, „und hier das Rezept." Doktor Meyer reicht Manfred einen zweiten Zettel. „*Gehen Sie* gleich in die Apotheke. Und dann ab ins Bett!"

Der Heimweg ist anstrengend. Manfred muss einen kleinen Umweg gehen; die nächste Apotheke liegt fünfzehn Minuten zu Fuß entfernt. Manfred geht hinein und gibt sein Rezept ab. Er bekommt Tabletten gegen Grippe.

Endlich liegt Manfred wieder zu Hause im Bett. Er packt die Tabletten aus und liest die Packungsbeilage: „Zwei Tabletten dreimal täglich", brummt er.

Da klingelt das Telefon. Seine Mutter ist dran. „Mutter", sagt Manfred und schnieft, „*ruf* mich bitte später noch mal *an*!" (Manfred will nur noch schlafen.) „Geht's dir nicht gut?", fragt sie. „Soll ich vorbeikommen?" Manfred hustet. „Heute Nachmittag vielleicht", sagt er endlich. „*Bring* bitte etwas Obst *mit*!" Dann legt er auf.

Zwei Tabletten schluckt er, dann zieht er die Decke über den Kopf und schläft ein ...

[578 Wörter/3.619 Zeichen inklusive Leerzeichen]

©Bensch&Stetter



Fragen und Aufgaben zum Text [Die Aufgaben entsprechen der Reihenfolge des Textes.]

Stimmen die folgenden Aussagen mit dem Text überein? – Kreuzen Sie an!

		R	F
01	Manfred Dorsten bewahrt seine Medikamente im Bad auf.	☐	☐
02	Gegen Manfreds Erkältung hilft auch Aspirin nicht mehr.	☐	☐
03	Er soll zum Arzt gehen, rät der Chef Manfred am Telefon.	☐	☐
04	Manfred geht zum Arzt, und seine Erkältung wird immer schlimmer.	☐	☐
05	Die Praxisgebühr beträgt zehn Euro pro Arztbesuch.	☐	☐
06	Im Wartezimmer lernt Manfred ein alte Dame kennen.	☐	☐
07	Manfred muss zwanzig Minuten im Wartezimmer warten.	☐	☐
08	Manfred darf bis Montag nicht arbeiten gehen.	☐	☐
09	In der Apotheke muss Manfred noch einmal fünfzehn Minuten warten.	☐	☐
10	Manfred kommt nach Hause und nimmt sofort zwei Tabletten ein.	☐	☐

Welche der folgenden Aussagen stimmen mit dem Text überein? – Es ist immer nur <u>eine</u> Aussage richtig.

11 **A** ☐ Manfred Dorsten wacht nach fünf Stunden Schlaf plötzlich auf, denn er hat eine schlimme Erkältung.
B ☐ Jeden Morgen wacht Manfred Dorsten um fünf Uhr auf, aber heute hat er eine Erkältung.
C ☐ Manfred Dorsten wacht früh morgens auf und hat Fieber, Kopfschmerzen, Husten und Schnupfen.

12 **A** ☐ Manfred geht in die Küche und ruft bei seiner Firma an, denn er kann heute nicht arbeiten gehen.
B ☐ Manfred kann um halb sechs noch nicht in der Firma anrufen, denn um diese Zeit ist niemand da.
C ☐ Manfred schläft bis sieben Uhr noch ein wenig und ruft dann in der Firma an.

13 **A** ☐ Doktor Meyer kommt regelmäßig zu Manfred nach Hause.
B ☐ Der Termin bei Doktor Meyer ist schon um neun Uhr vorbei.
C ☐ Doktor Meyer arbeitet nicht im Krankenhaus, sondern hat eine eigene Praxis.

14 **A** ☐ Doktor Meyer verschreibt Manfred Tabletten gegen seine Erkältung.
B ☐ Manfred soll am Montag noch einmal zu Doktor Meyer in die Praxis kommen.
C ☐ Doktor Meyer schickt Manfred in die Apotheke, denn er hat keine Tabletten mehr.

15 **A** ☐ Manfreds Mutter kommt vorbei, denn sie soll Manfred Obst mitbringen.
B ☐ Manfreds Mutter soll später noch einmal anrufen, denn Manfred will schlafen.
C ☐ Manfred braucht Obst und ruft deshalb seine Mutter an.

Textfragen und -aufgaben

Welche Beschwerden hat Manfred? Zählen Sie fünf auf! (Stichwörter)

a) _____ b) _____

c) _____ d) _____

e) _____

Was soll Manfred zum Arzttermin mitbringen? (Stichwort)

_____

Wer bearbeitet die Formalitäten in Doktor Meyers Praxis? (Berufsbezeichnung)

_____

Was sagt die alte Dame im Wartezimmer zu Manfred? (Ergänzen Sie mit Modalverb!)

Manfred _____ sie nicht _____.

Welche Therapie verordnet Doktor Meyer? (Schreiben Sie zwei Sätze!)

a) _____

b) _____

Welche Formulare bekommt Manfred von Doktor Meyer? (Stichwörter)

a) _____ b) _____

Manfred soll dreimal am Tag zwei Tabletten einnehmen. Wo steht das? (Stichwort)

_____

Anhang 3. Leistungstest für Wortbildungskenntnisse

***Ergänzen Sie durch die folgenden Verben: blindschreiben – verschreiben – schönschreiben – überschreiben – aufschreiben – abschreiben – krankschreiben – unterschreiben – beschreiben – schreiben (10 PUNKTE)**

1. Kannst du mir den Weg _____

2. Die Schüler müssen die unbekannten Wörter ins Heft _____

3. Vergessen Sie nicht den Antrag zu _____

4. Der Arzt hat mir das Medikament für Magenschmerzen _____

5. Wie könnte ich diesen Text _____

6. Obwohl das Kind im Alter von vier Jahre ist, kann er sowohl _____ als auch lesen.

7. In der Prüfung versucht der Schüler von seinem Nachbarn _____.

8. Meine Tochter benutzt den Computer sehr gut. Sie kann den ganzen Text _____.

9. Ich kann deine Schrift nicht lesen. Kannst du ein bisschen _____.

10. Der Arzt kann den Patienten nach der Operation _____

*** Ergänzen Sie die passenden Präfixe zusammen-, fehl-, haupt-, hoch-, zurück-, wohl-, schwarz-, fern-, neben-, zwischen- (10 PUNKTE)**

1. Nach Regeln darf man in öffentlichen Verkehrsmitteln z.B. im Bus nicht _____ fahren.

2. An diesem Projekt könnte ich mit dir _____arbeiten.

3. Die Schüler sollen das _____gedanke des Textes zusammenfassen.

4.Mein Freund hat von mir das Fahrrad geliehen, aber er will jetzt es nicht _____geben.

5. Man muss während des Winters für Obdachlose eine _____lösung finden.

6. Der Arzt hat möglicherweise bei dem Kranken eine _____diagnose gemacht (gestellt)

7. Das Auto ist plötzlich von der Hauptstraße in die _____straße eingebogen.

8. Obwohl das Kind im Alter von 4 Jahre ist, kann es lesen, schreiben, rechnen. Es ist wirklich _____begabt.

9. Weil mein Freund gern allein lebt, will er den Menschen _____stehen.

10. Diese Straße und dieser Park der Stadt sind jedem _____bekannt.

***Ergänzen Sie die Lücken mit richtigen Ableitungen! (10 PUNKTE)**

1. Ich habe ihm **vorgeschlagen**, ins Kino zu gehen, aber er hat meinen **_____**abgelehnt.

2. Als er **Kind** war, ist seine Familie gestorben. Deshalb wohnt er seit seiner **_____** bei seiner Tante.

3. Er hat mich zum Abendessen **eingeladen** und ich konnte seine **_____** nicht ablehnen.

4. Sein **Beruf** ist der Busfahrer, deswegen ist er **_____**immer unterwegs.

5. Seit gestern Abend habe ich nicht **geschlafen**, deswegen bin ich jetzt _____.

6. Ich wurde am 5. September 1983 in Stuttgart **geboren** und seit meiner **_____**wohne ich noch in dieser Stadt.

7. Das Wetter ist sehr ***kalt***. Bei dieser **_____** darfst du nicht Eis essen.

8. Am diesen **Morgen** ist meine Mutter sehr spät aufgestanden. Normalerweise steht sie **_____**sehr früh auf.

9. Ich will zwei Fremdsprachen **lernen**, denn das **_____** von Fremdsprachen ist heutzutage sehr wichtig.

10. Istanbul ist die **Großstadt**, dagegen aber ist Gümüşhane eine **_____**.

* **Ergänzen Sie die passenden Suffixe!: –arm, -reich (6 PUNKTE)**

1. Dieses Jahr erleben wir einen warmen und sonnen_____ Sommer.

2. Ich bin auf Diät, deswegen darf ich nur fett_____ und zucker_____ essen.

3. Letztes Jahr haben wir einen kalten und schnee_____ Winter erlebt.

4. Rize ist eine regen_____Stadt der Türkei, dagegen ist Konya eine regen_____ Stadt.

*** Ergänzen Sie die passenden Suffixe!: –frei, -voll (4 PUNKTE)**

1. Er beherrscht die deutsche Grammatik und er kann fehler_____ Übersetzung machen.
2. Für eine hoffnungs_____ Zukunft sollen wir mehr arbeiten.
3. Er ist ein geduldiger und verständnis_____ Mensch.
4. Sie hofft auf eine schmerz_____ Geburt.

* **Finden Sie die Wortbildungsprodukte in den folgenden Sätzen und analysieren Sie diese Wortbildungsprodukte! (10 PUNKTE)**

1. Der Zug musste sein Tempo sofort verlangsamen. → _____
2. Wir sollen auf unsere Gesundheit achten. → _____
3. Deine Freundschaft ist für mich sehr wichtig. → _____
4. Die Ankunft in Berlin ist etwa um 10 Uhr. → _____
5. Leider komme ich zu deinem Geburtstag nicht. → _____

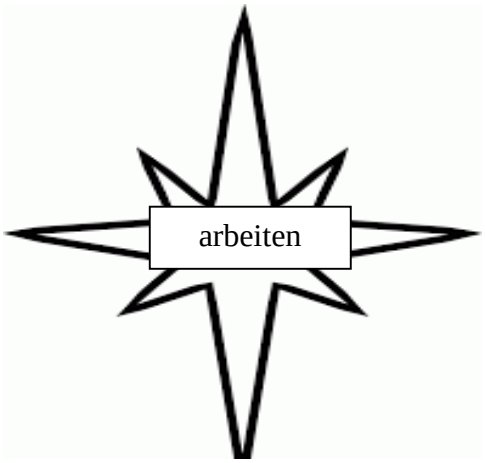
***Wie heißt das Gegenteil? (10 PUNKTE)**

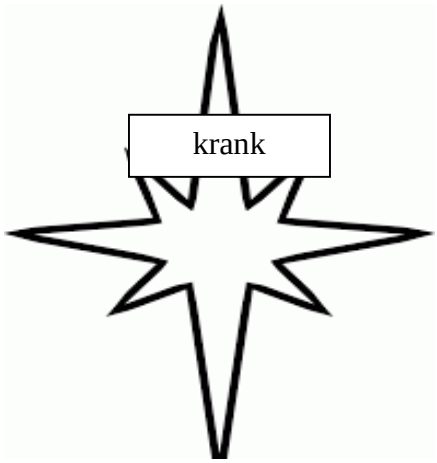
1. einatmen: _____ 6. anziehen: _____
2. mühevoll: _____ 7. Erfolg: _____
3.Eingang: _____ 8. Anwesenheit: _____
4. Ausland: _____ 9. mieten: _____
5. nötig: _____ 10. Nachteil: _____

*** Wie heißt das Kompositum (Zusammengesetzes Wort)? (10 PUNKTE)**

1. Ein _____ ist ein Zimmer, in dem man wartet.
2. Ein _____ ist ein Schrank, den man zum Aufhängen von Kleiderstücken braucht.
3. Der_____ist ein Arzt, der ein Facharzt für die Augenkrankheiten.
4. Die _____ ist die Tasche für die Frauen, die in der Hand getragen wird.
5. _____ ist die Familie, die aus nur einem Kind besteht.

***Leiten Sie die neuen Wörter von den folgen Wörtern ab!: *arbeiten* - *krank* (10**





***Wie kann man die folgenden Sätze umschreiben? (10 PUNKTE)**

1. Man kann das Wasser trinken. ⇒
2. Er hat Hunger. ⇒
3. Es kann Sinn, weiter darüber zu diskutieren. ⇒
4. Man darf hier nicht rauchen. ⇒
5. Es lohnt sich, das Buch zu lesen. ⇒

* **Verbinde die Wörter mithilfe des Genitivs und bilde dann Komposita wie im Beispiel!**

(10 PUNKTE)

1. die Sonne – der Untergang: _____ _____
2. der Schutz – die Natur: _____ _____
3. die Probleme – die Umwelt: _____ _____
4. die Luft – die Verschmutzung: _____ _____
5. die Sicherheit – die Arbeit: _____ _____

Anhang 4. Leistungstest für Wortbildungsartenwissen

DERIVATION

Leiten Sie _____ ab! Geben Sie 4 Beispiele für jede Frage!

1.Von Nomen zu Nomen:

_____ _____ _____ _____

2.Von Adjektiv zu Nomen:

_____ _____ _____ _____

3.Von Verb zu Nomen:

_____ _____ _____ _____

4.Von Nomen zu Adjektiv:

_____ _____ _____ _____

5. Von Adjektiv zu Adjektiv:

_____ _____ _____ _____

6. Von Verb zu Adjektiv:

_____ _____ _____ _____

7. Von Verb zu Verb:

_____ _____ _____ _____

8. Von Nomen zu Adverb:

_____ _____ _____ _____

KOMPOSITION

9. Nomen + Nomen:

_____ _____ _____ _____

10. Verb + Nomen:

_____ _____ _____ _____

11. Adjektiv + Nomen:

_____ _____ _____ _____

KONVERSION-IMPLIZTE UND KOMBINATORISCHE DERİVATION

12.Verbstammkonversion: (Beispiel→ hass: Hass)

_____ _____ _____

13.Infinitivkonversion: (Beispiel→ vertrauen: Vertrauen)

_____ _____ _____

14.Implizite Derivation: (Beispiel→ schreiten: Schritt)

_____ _____ _____

15.Kombinatorische Derivation: (Beispiel→ fühlen: Gefühl)

_____ _____ _____

Anhang 5. Fragebogen für Lesegewohnheiten und Lesezwecke in der Fremdsprache

	YABANCI DİLDE OKUMA YAPMA ANKETİ	Hiçbir Zaman (1)	Arada Sırada (2)	Genellikle (3)	Çoğunlukla (4)	Her Zaman (5)
1	Almanca yazma becerilerimi geliştirmek için okuma yaparım.					
2	Almanca dilbilgisi pekiştirmek için okuma yaparım.					
3	Almanca dinleme becerilerimi geliştirmek için okuma yaparım.					
4	Almanca sözcük dağarcığımı arttırmak için okuma yaparım.					
5	Almanca konuşma becerilerimi geliştirmek için okuma yaparım.					
6	Almanca alan derslerimi daha iyi anlamak için okuma yaparım.					
7	Almanca telaffuzumu geliştirmek için okuma yaparım.					
8	Genel kültür bilgimi artırmak için Almanca okuma yaparım.					
	YABANCI DİLDE OKUMA ALIŞKANLIKLARI ANKETİ	Hiçbir Zaman (1)	Arada Sırada (2)	Genellikle (3)	Çoğunlukla (4)	Her Zaman (5)
1	Haftalık Almanca bir gazete okurum.					
2	Haftalık Almanca dergi okurum.					
3	Haftalık Almanca ders kitaplarımı okurum.					
4	Haftalık Almanca roman/ kısa öykü okurum.					
5	İnternete haftalık Almanca herhangi bir şey okurum.					

Anhang 6. Fragebogen für Wörterbuchbenutzung

1. Kendinize ait Almanca-Türkçe, Türkçe-Almanca sözlüğünüz var mı?

A)EVET B)HAYIR

2. Kendinize ait Almanca-Almanca sözlüğünüz var mı?

A) EVET B) HAYIR

3. Ne kadar sıklıkla basılı (kitap)sözlüğü kullanıyorsunuz?

A)HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

4. Ne kadar sıklıkla online sözlük kullanıyorsunuz?

A)HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

5. Bilmediğiniz bir sözcükle karşılaştığınızda ne yaparsınız?

A)Öğretmenime sorarım B) Sözlüğe bakarım C) Arkadaşıma sorarım D) Tahmin etmeye çalışırım

6. Bilmediğiniz bir kelimeyi sözlüğe bakarken aşağıdakilerden hangisini yapıyorsunuz?

6.1. Sözlükte kelimenin Türkçe karşılığına bakarım.

A) HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

6.2. Sözlükte kelimenin Almanca açıklamasına bakarım.

A) HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

6.3. Sözlükte kelimenin telaffuzuna bakarım.

A) HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

6.4. Sözlükte kelimenin cümle içerisindeki kullanımına bakarım.

A) HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

6.5. Sözlükte kelimenin diğer kelimelerle birlikte kullanımına bakarım.

A) HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

6.6. Sözlükte kelimenin türüne bakarım (örneğin isim, sıfat, fiil, zarf vb.)

A) HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

6.7. Sözlükte kelimeden türetilen diğer sözcüklere de bakarım.

A) HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

6.8. Derslere gelirken beraberimde sözlüğümü getiririm.

A) HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

6.9. Ders esnasında aşağıdaki sıklıkla sözlük kullanırım.

A) HİÇ B) NADİREN C) BAZEN D) SIK SIK E) HER ZAMAN

Anhang 7. Fragebogen für Meinungen der akademischen Lehrkräfte

*** Öğrencilerinizin Almanca öğrenme motivasyonlarını genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?**

A) DÜŞÜK **B)**ORTA **C)**YÜKSEK

*** Öğrencilerinizin Almanca metinleri okuma motivasyonlarını (Lesemotivation) nasıl değerlendirirsiniz?**

A) DÜŞÜK **B)** ORTA **C)** YÜKSEK

*** Öğrencilerinizin Almanca kelime öğrenme motivasyonlarını nasıl değerlendirirsiniz?**

A) DÜŞÜK **B)** ORTA **C)** YÜKSEK

Anhang 8. Fragebogen für den Einsatz der Lese- und Vokabellernstrategien von Deutschlehramtsstudierenden

Soru 1: Sözcük Dağarcığınızı geliştirmek için hangi kelime öğrenme stratejilerini kullanıyorsunuz?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Soru 2: Almanca metinler okurken hangi okuma stratejilerini okuyorsunuz?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anhang 9. Reflexionspapier

- **“Deutsch ist eine Wortbildungssprache.“ (Almanca kelime oluşturma dilidir.) cümlesinden ne anlıyorsunuz? Örneklerle açıklayınız!**

_____

_____

_____

_____

- **“Deutsch ist eine kompositionsfreudige Sprache.“ (Almanca birleşik sözcüğü seven bir dildir.) cümlesinden ne anlıyorsunuz? Örneklerle açıklayınız!**

_____

_____

_____

- **Katılmış olduğunuz bu uygulama kelime hazinenize ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz? Örneklerle (Derivation, Komposita, Konversion, Prafixe, Suffixe usw.) açıklayınız!**

_____

_____

_____

- **Almış olduğunuz bu ders okuduğunuzu anlamaya katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Özellikle okuma stratejilerinin kullanımını öğrendikten sonra Almanca metinleri daha kolay anladığınızı düşünüyor musunuz? Okuma öncesi, okuma esnasında ve okuma sonrasında ne gibi stratejiler kullanıyorsunuz? Açıklayınız!**

_____

_____

_____

_____

_____

Anhang 10. Semistrukturiertes Interview

Yabancı Dide Okuma Alışkanlıklarının Kazanımı-Okuma Stratejilerinin Kullanımı-Almancada Kelime Oluşturma Yöntemleri ile Sözcük Dağarcığını Geliştirme ile ilgili Sürece Yönelik Öğrenci Görüşme Formu

Yabancı Dilde Okuma Alışkanlıklarının Kazanımı

1. Uygulama sonrası Almancada okuma alışkanlığı kazandığınızı düşünüyor musunuz?
2. Almancada okuma alışkanlığı kazanmanız Almancayı öğrenmeye yönelik isteğinizi arttırdı mı?
3. Almancada okuma alışkanlığını kazanmanız diğer dil becerilerinizi (yazma, konuşma, dinleme)geliştirdiğini düşünüyor musunuz?
4. Almancada okuma alışkanlığını kazanmanız sözcük dağarcığınızın gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Okuma Stratejilerinin Kullanımı

1. Uygulama öncesi Almanca metinleri okurken okuma stratejileri kullanıyordunuz mu?

2. Uygulama süresince öğrenmiş olduğunuz okuma stratejilerini Almanca metinler okurken rahatlıkla kullanabilecek düzeyde olduğunuzu düşünüyor musunuz?

3. Öğrenmiş olduğunuz okuma stratejilerinin Almanca metinler okurken size ne gibi kolaylıklar sağlamaktadır?

Almanca Kelime Oluşturma Yöntemleri ile Sözcük Dağarcığı Geliştirme

1. Uygulama öncesi Almancada kelime oluşturma yöntemleri hakkında ne biliyordunuz?

2. Uygulama sonrasında Almancada kelime oluşturma yöntemlerinin sözcük dağarcığınıza katkı sağladığını düşünüyor musun?

3. Sözcük öğreniminde uygulama süresince öğrenmiş olduğunuz bu yöntemin, Almanca öğreniminizde size ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

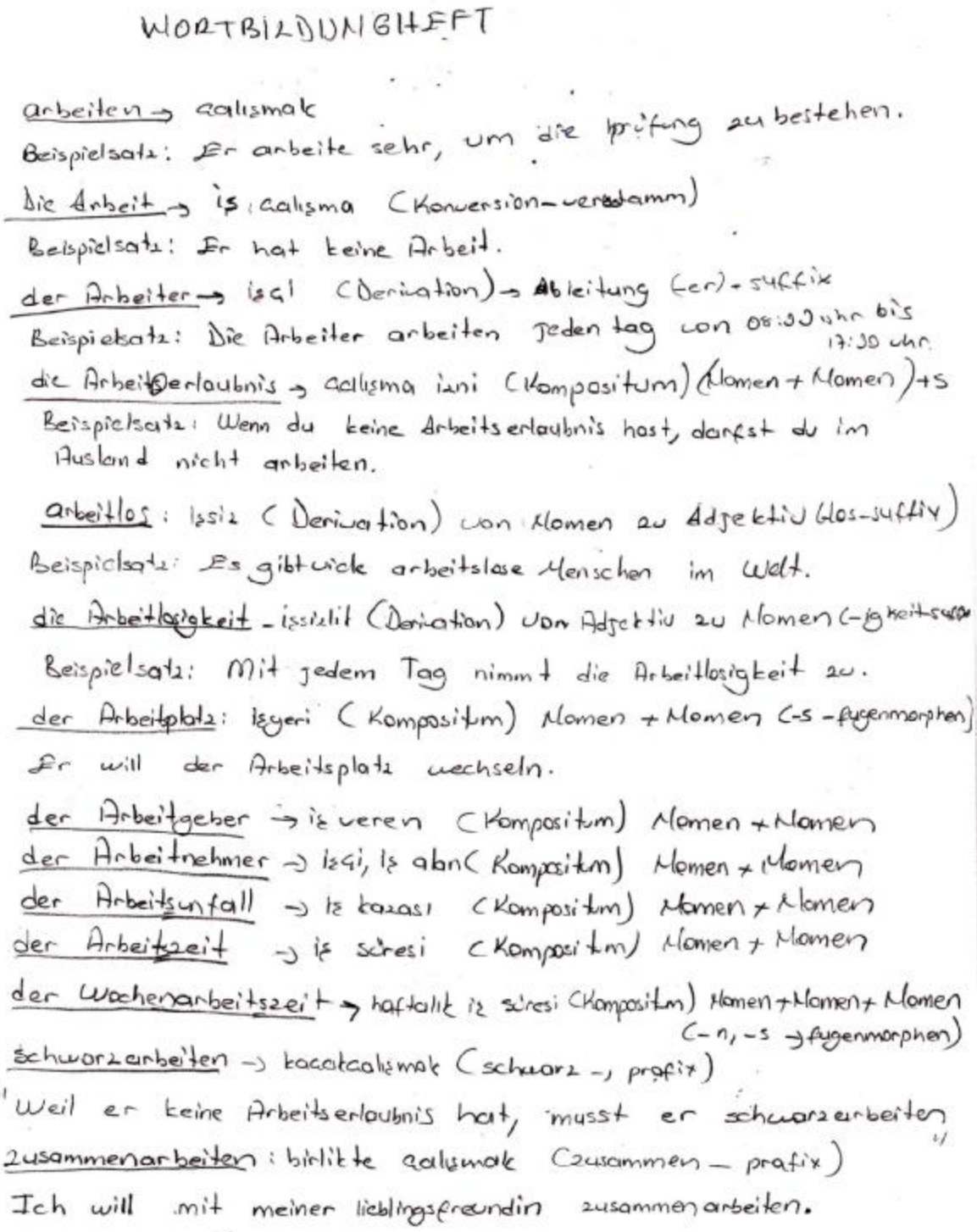
4. Kelime oluşturma yöntemleri ile ilgili bir dersin Almanca Öğretmenliği Bölümünün müfredatına konması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sözlük Kullanma Alışkanlığı

1. Uyguma öncesi sözlük kullanma alışkanlığınız var mıydı?

2.Uygulama sonrası özellikle sözlükte bir kelimeye bakacağınız zaman hangi açılardan o kelimeyi araştırıyorsunuz?

Anhang 11. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Wortbildungsheft



WORTBILDUNGHEFT

arbeiten → çalışmak
Beispielsatz: Er arbeite sehr, um die Prüfung zu bestehen.

Die Arbeit → iş : çalışma (Konversion – verdammt)
Beispielsatz: Er hat keine Arbeit.

der Arbeiter → işçi (Derivation) → Ableitung (-er) - Suffix
Beispielsatz: Die Arbeiter arbeiten jeden tag von 08:00 Uhr bis 17:30 Uhr.

die Arbeitserlaubnis → çalışma izni (Kompositum) (Nomen + Nomen) + S
Beispielsatz: Wenn du keine Arbeitserlaubnis hast, darfst du im Ausland nicht arbeiten.

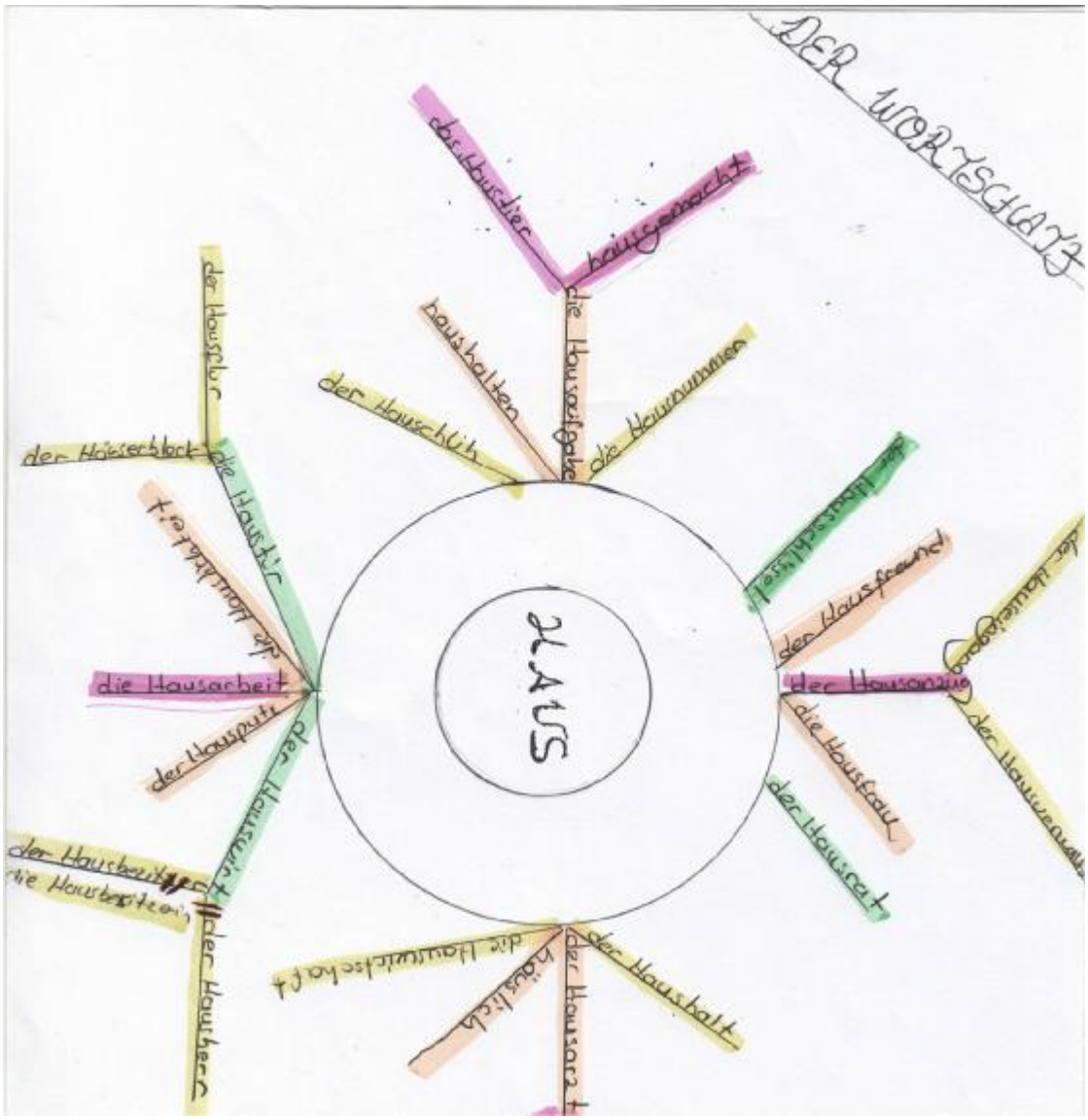
arbeitlos : işsiz (Derivation) von Nomen zu Adjektiv (los-suffix)
Beispielsatz: Es gibt viele arbeitslose Menschen im Welt.

die Arbeitlosigkeit - işsizlik (Derivation) von Adjektiv zu Nomen (-igkeit-suffix)
Beispielsatz: Mit jedem Tag nimmt die Arbeitlosigkeit zu.

der Arbeitsplatz: işyeri (Kompositum) Nomen + Nomen (-s - fugenmorphem)
Er will der Arbeitsplatz wechseln.

der Arbeitgeber → işveren (Kompositum) Nomen + Nomen
der Arbeitnehmer → işçi, işçi alan (Kompositum) Nomen + Nomen
der Arbeitsunfall → iş kazası (Kompositum) Nomen + Nomen
der Arbeitszeit → iş süresi (Kompositum) Nomen + Nomen
der Wochenarbeitszeit → haftalık iş süresi (Kompositum) Nomen + Nomen + Nomen (-n, -s → fugenmorphen)
schwarzarbeiten → kaçak çalışmak (schwarz -, prafix)
"Weil er keine Arbeitserlaubnis hat, musst er schwarzarbeiten"
zusammenarbeiten : birlikte çalışmak (zusammen – prafix)
Ich will mit meiner lieblingsfreundin zusammenarbeiten.

Anhang 12: Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Wortfamilie



Jeden Samstag mache ich den Hausputz mit meiner Mutter.

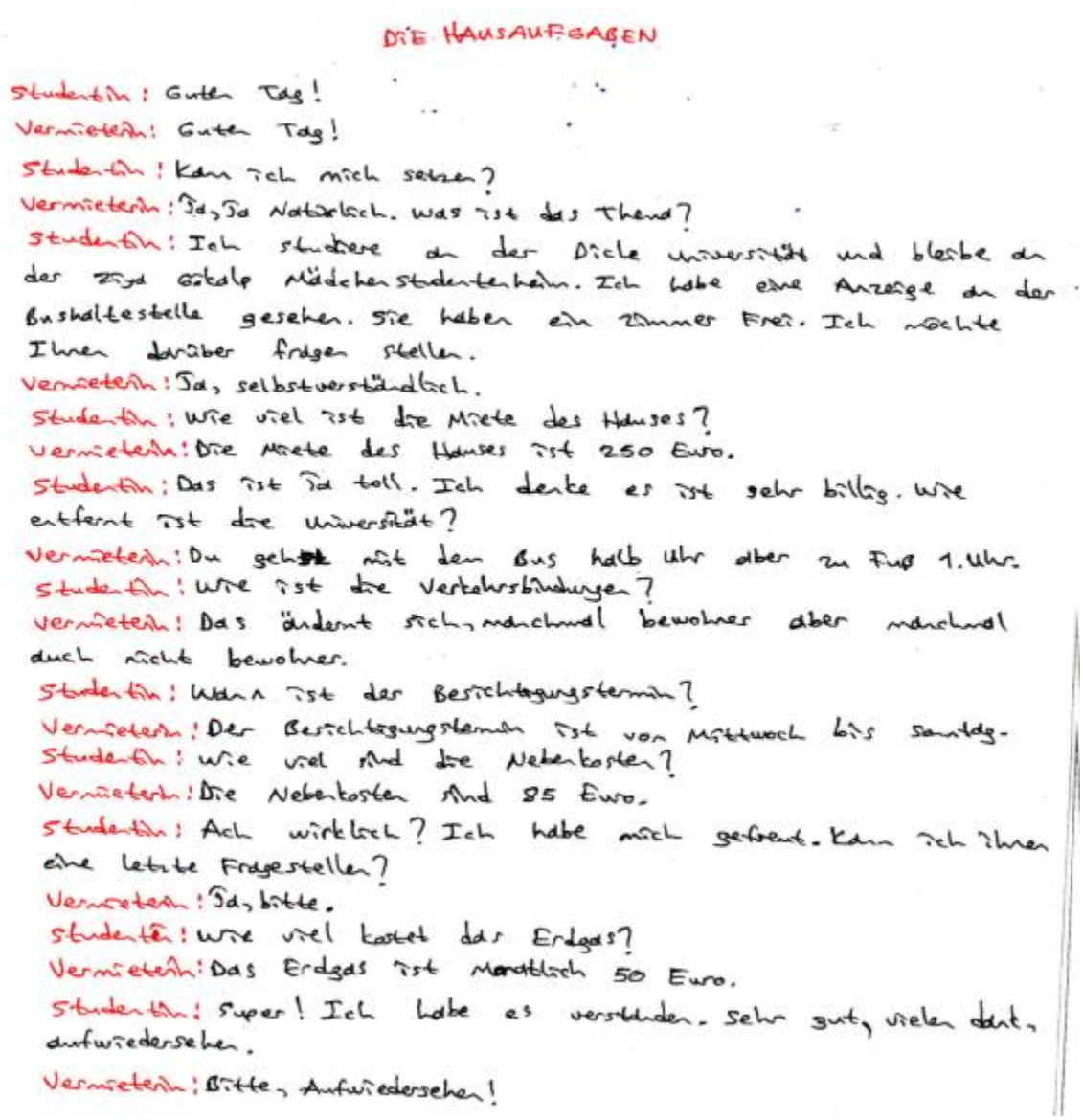
Jede Familie hat einen Hausarzt.

Meine Mutter verbot den Haustier zu Haus.

Mein kleiner Bruder hat den Hausschlüssel verloren.

Anhang 13. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Rollenkarte

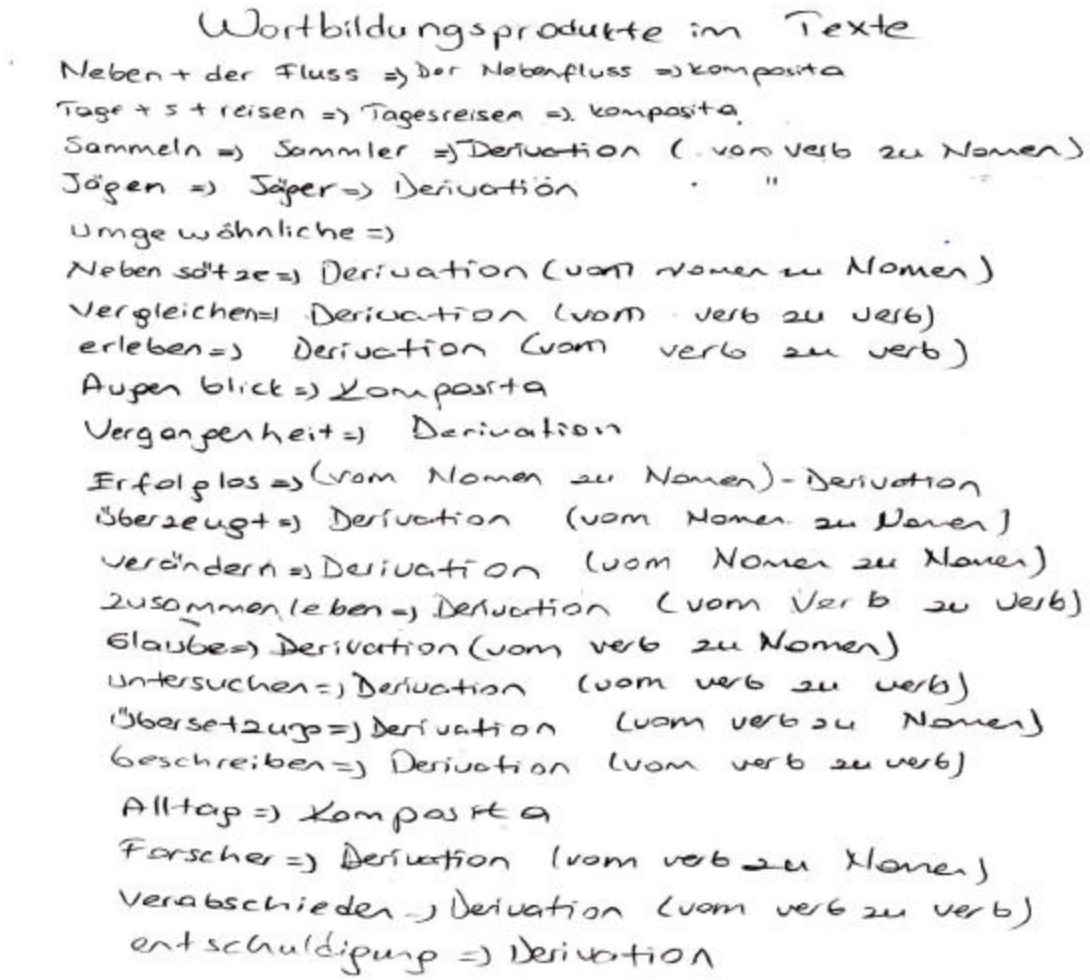
Bei dieser Tätigkeit, die aus drei Schritten besteht, wurde als Sozialform Partnerarbeit verwendet. Im ersten Schritt wählt ein/e Student/in die Rollkarte **Ausländische/r Student/in** und der/die andere Student/in Rollenkarte **Vermieter/in** aus. Im zweiten Schritt fertigt jeder/jede Student/in ein Dialog schriftlich an, indem sie wichtigen Informationen in Stichpunkten in Betracht ziehen. Im letzten Schritt sprechen die Studierenden ihren Dialog. Das Ziel dieser Tätigkeit ist es, die Wortbildungsprodukte wie Miete, Entfernung, Verkehrsbindungen in der Rollenkarte sowohl schriftlich als auch mündlich bewusst zu benutzen. Im Folgenden geben wir einen angefertigten Dialog von beiden Studierenden.



DIE HAUSAUFGABEN

Studentin: Guten Tag!
Vermieterin: Guten Tag!
Studentin: Kann ich mich setzen?
Vermieterin: Ja, Ja Natürlich. Was ist das Thema?
Studentin: Ich studiere an der Dicle Universität und bleibe in der Zeyd Gökalp Mädchenstudentenheim. Ich habe eine Anzeige an der Bushaltestelle gesehen. Sie haben ein Zimmer Frei. Ich möchte Ihnen darüber fragen stellen.
Vermieterin: Ja, selbstverständlich.
Studentin: Wie viel ist die Miete des Hauses?
Vermieterin: Die Miete des Hauses ist 250 Euro.
Studentin: Das ist Ja toll. Ich denke es ist sehr billig. Wie entfernt ist die Universität?
Vermieterin: Du gehst mit den Bus halb Uhr aber zu Fuß 1. Uhr.
Studentin: Wie ist die Verkehrsbindungen?
Vermieterin: Das ändernt sich, manchmal bewohner aber manchmal auch nicht bewohner.
Studentin: Wann ist der Besichtegungstermin?
Vermieterin: Der Besichtegungstermin ist von Mittwoch bis Samstag.
Studentin: Wie viel sind die Nebenkosten?
Vermieterin: Die Nebenkosten sind 85 Euro.
Studentin: Ach wirklich? Ich habe mich gefreut. Kann ich Ihnen eine letzte Frage stellen?
Vermieterin: Ja, bitte.
Studentin: Wie viel kostet das Erdgas?
Vermieterin: Das Erdgas ist Monatlich 50 Euro.
Studentin: Super! Ich habe es verstanden. Sehr gut, vielen dank, auf wiedersehen.
Vermieterin: Bitte, Auf wiedersehen!

Anhang 14. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Textzusammenfassung durch die Benutzung der vorkommenden Wortbildungsprodukte



Wortbildungsprodukte im Texte

Neben + der Fluss => Der Nebenfluss => komposita
Tage + s + reisen => Tagesreisen => komposita
Sammeln => Sammler => Derivation (vom Verb zu Nomen)
Jägen => Jäger => Derivation " "
Umgewöhnliche =>
Nebensätze => Derivation (vom Nomen zu Nomen)
Vergleichen => Derivation (vom verb zu verb)
erleben => Derivation (vom verb zu verb)
Augenblick => Komposita
Vergangenheit => Derivation
Erfolglos => (vom Nomen zu Nomen) - Derivation
Überzeugt => Derivation (vom Nomen zu Nomen)
verändern => Derivation (vom Nomen zu Nomen)
zusammenleben => Derivation (vom Verb zu verb)
Glaube => Derivation (vom verb zu Nomen)
untersuchen => Derivation (vom verb zu verb)
Übersetzung => Derivation (vom verb zu Nomen)
beschreiben => Derivation (vom verb zu verb)
Alltag => Komposita
Forscher => Derivation (vom verb zu Nomen)
Verabschieden => Derivation (vom verb zu verb)
entschuldigung => Derivation

Zusammenfassung

Die Pirahã sind ein Indianer-Volk. Sie sind Jäger und Sammler. Sie sind mit dem Boot ungefähr zwei Tagesreisen entfernt von der Zivilisation. Sie haben eine ungewöhnliche Sprache. Es gibt keine Nebensätze in dieser Sprache. Außerdem hat diese Sprache keine Wörter für Farben. Darum verwenden sie vergleichte Wörter zum Beispiel "wie Blut" für "rot" oder "wie Kohle" für "schwarz". Sie gebrauchen Wörter wie gestern und morgen nicht. Für Sie ist der Augenblick wichtig. Der amerikanische Missionar Daniel Everet wollte, dass die Pirahã Christen werden aber Er war erfolglos. Er lebte mit ihnen sieben Jahren zusammen. Am Ende hat Daniel Everet seinen Glauben verloren und Er untersuchte die Pirahã Sprache. Er hat über die Piraha und ihre Sprache zwei Bücher geschrieben. Eines dieser Bücher ist auf Deutsch übersetzt. In dieser Buch beschreibt Daniel Everet seinen Alltag.

Anhang 15. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Posterpräsentation durch die Verwendung der in Texten vorkommenden Wortbildungsprodukte

Symptome bei der Depression



* Gefühl der Einsamkeit
* Appetitlosigkeit oder übermassige Appetit
* Schlaflosigkeit
*Konzentrationsprobleme
*Verlust von Selbstdisziplin
* Unentschlossenheit
*Nicht einschlafen
*Energiemangel
* Exzessive Alkoholkonsum

Gründe der Depression

- Hilfslosigkeit
- Verlust sozialer Beziehung
- Verlust von Erfolg im privaten und beruflichen Bereich
- Der Tod des Partners oder nahestehenden Menschen
- Keine gute Kindheit haben

Die Definition der Depression

→ Depression ist eine psychische Krankheit. Es gibt negative Stimmungen und negative Gedanken sowie Verlust von Freude, Interesse, Selbstwertgefühl.

Die Behandlung der Depression

- Körperübungen tun
- Antidepressiva
- Gruppentherapie
- Lichttherapie



Anhang 16. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für Wortbildungsübungen

Modultyp: Lückentexttest

Lerninhalt: Präfigierte Verben, Zusammensetzungen, Derivation, Konversion,

Lernziele: Zwei Lückentests wurden zur Festigung des an Wortbildungsverfahren orientierten Wortschatzes den Studierenden vorgegeben. Einer von ihnen ist bezüglich der präfigierten Verben und der andere ist bezüglich der Zusammensetzungen, Derivation und Konversion.

1. **Lückentexttest: Präfigierte Verben**

einnehmen einfallen übersehen übernehmen einschlafen aussehen kaputtgehen vorhersagen überlesen

besprechen unterstreichen kaputtmachen verschlafen übernachten abfahren aussprechen überfahren durchlesen

1. Als das Kind überquerte, wurde er von einem Auto überfahren.
2. Gestern Abend konnte ich vor Schmerzen nicht verschlafen
3. Beim Textlesen sollen wir die alle wichtigsten Aussagen unterstreichen
4. Wenn du diesen Text genau verstehen willst, sollst du den Text gründlich durchlesen
5. Nach den Mahlzeiten sollen Sie die Tropfen dreimal am Tag einnehmen
6. Bist du krank? Du siehst sehr blass aus.
7. Jetzt ist mir einfallen, dass meine Frau heute Geburtstag hat.
8. Die Kinder können das Wort richtig nicht aussprechen
9. Das Kind hat sein neu gekauftes Spielzeug kaputtmachen
10. Wir müssen mehr Verantwortung für die Zukunft unserer Kinder übernehmen.
11. Der Mann musste im Auto übernachten, weil er kein preiswertes Hotel finden konnte.
12. Niemand kann vorhersagen, was die Zukunft wirklich bringt.

1. **Lückentexttest: Komposita, Explizite, Implizite und Kombinatorische Derivation, Verbstamm- und Infinitivkonversion**

Setzen Sie die folgenden Wörter in die Lücken ein!

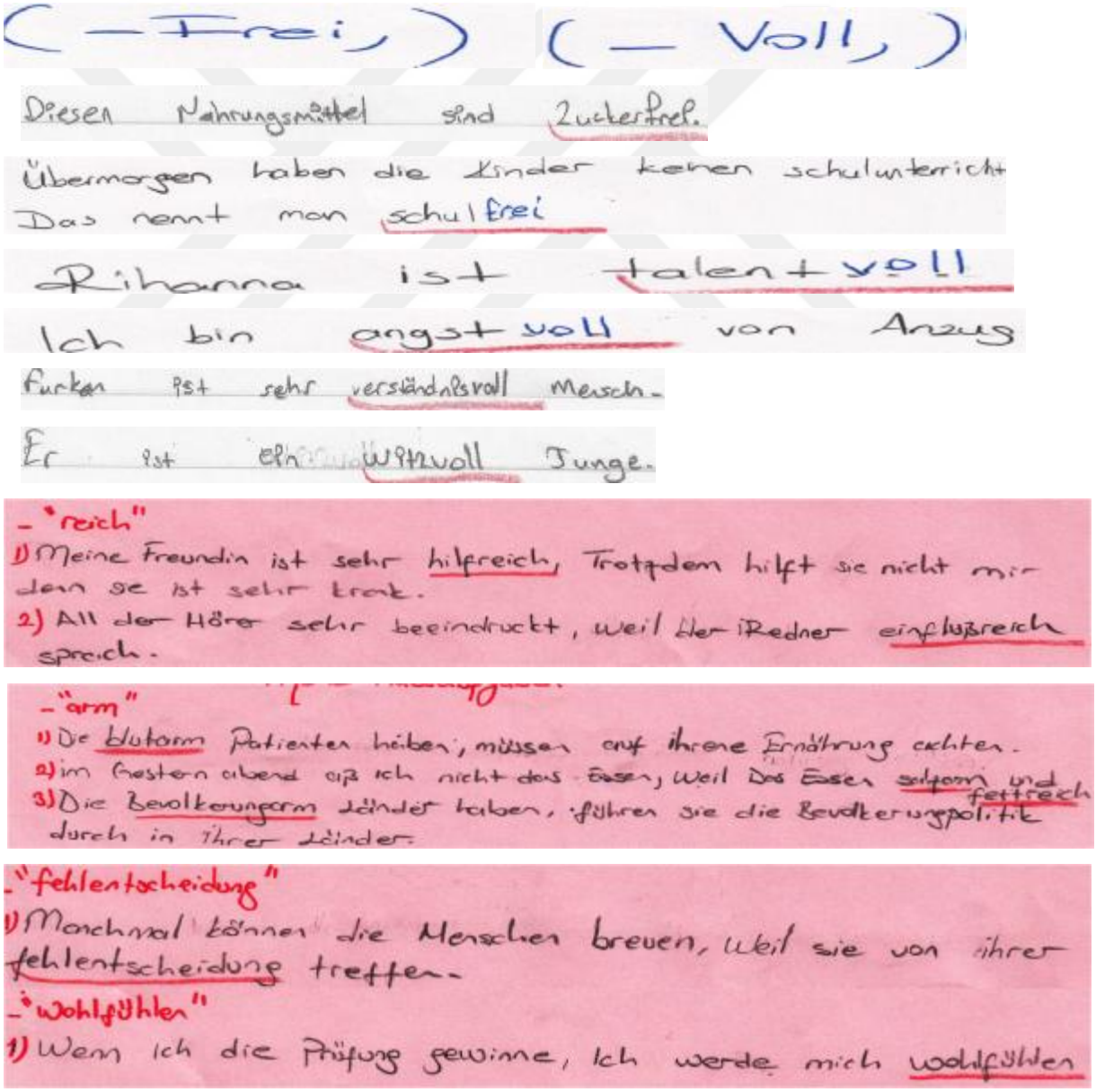
Ausnahme Übergewicht Entlassung Vortrag Einkommen Gefühl Arbeitsvertrag Gleichgewicht
Nachteil Überstunde Vorteil Rückschritt Ausgabe Fortschritt Krankenmeldung Eintritt Krankenkasse

1. Bis nächste Woche müssen wir den Arbeitsvertrag unterschreiben.
2. Sein interessanter Vortrag ist den Zuhörern sehr gefallen.
3. Der Vorteil meiner Wohnung ist, dass es in ihrer Nähe ein großes Einkaufszentrum gibt.
4. Du gibst viel Geld für deine Kleider aus. Du sollst auf deine Ausgabe achten.
5. Das Einkommen der armen Menschen wird immer mehr weniger.
6. Er arbeitete sehr fleißig. Er hat beim Deutschlernen große Fortschritt gemacht.
7. Seine Entlassung aus der Firma war für mich eine große Überraschung.
8. Die Krankenkasse bezahlt die teuren Medikamente nicht.
9. Das ärgert mich, unbezahlte Rückschritt zu machen.
10. Ich habe das Gefühl, dass heute etwas Schlechtes passiert.
11. Normalerweise wache ich morgens sehr früh auf. Heute ist eine Ausnahme.
12. Der Eintritt ist für Kinder unter 6 Jahre alt kostenlos.
13. Plötzlich habe ich mein Gleichgewicht verloren und ich bin gestürzt.

Anhang 17. Innen- und außenunterrichtliche Tätigkeiten für die Verwendung der Wortbildungsprodukte auf der Satzebene

Lerninhalt: Wortbildungsaffixe: 1. Präfixe und 2. Suffixe

Lernziel: Im Rahmen der vorliegenden experimentellen Studie haben wir darauf erzielt, zur Wortschatzerweiterung der Deutschlehramtsstudierenden Wortbildung des Deutschen auf der Wort-, Satz- und Textebene zu vermitteln. Zu diesem Zweck haben wir sie dazu aufgefordert, Wortbildungselemente auf diesen genannten Ebenen produktorientiert zu benutzen. Bei dieser Tätigkeit wurden die Studierenden verlangt, die Präfixe die Suffixe unter Berücksichtigung von ihren semantischen Eigenschaften im Satzzusammenhang zu verwenden.



Anhang 18. Lehrplan für empirische Arbeit

WOCHE	THEMEN	PRÄSENTATİON&LESETEXTE	TÄTIGKEITEN
Woche **1** Woche **2** Woche 3	**Lesestrategien Für Den Umgang Mit Sachtexten** **I.**Hinführungsphase – Vorentlastung der Texte **II.** Erarbeitungsphase – die eigentliche Textpräsentation **III.** Anschlussphase – weitere Bearbeitung des Textes **Lesestile Bei Der Entwicklung Des Leseverständnises Im Deutschen** **I**. Globales Lesen **II**. Detailliertes Lesen **III**. Suchendes Lesen	**Lesetext: Auto ohne Fahrer** **Extensives Hören** ***Webseite:*** *http://www.dw.com/de/auto-ohne-fahrer/a-18727866* **Video 1:** ***Webseite:*** *https://www.youtube.com/watch?v=7mEBF8SCRqA* **Video 2:** ***Webseite:*** *https://www.youtube.com/watch?v=_TE5YMOEiUg*	**Vor dem Lesen:** **1. Tätigkeit:** Schauen Sie sich die Bilder an. Raten Sie mal, worum es in dem Text geht. **2. Tätigkeit:** Lesen Sie die Überschrift. Was fällt Ihnen ein? Machen Sie sich Gedanken über die Überschrift **3. Tätigkeit:** Verwenden Sie das globale Lesen **Während des Lesens** **4. Tätigkeit:** Benutzen Sie das genaue Lesen **5. Tätigkeit:** Unterstreichen Sie die wichtigsten Aussagen. **6. Tätigkeit:** Notieren Sie zu jedem Abschnitt die Kernaussage. **7. Tätigkeit:** Inhaltsbezogene Fragen zum Text (Multiple –Choices Übungen) **8. Tätigkeit:** Richtig-Falsch –Aufgaben **9. Tätigkeit:** Inhaltsunabhängige Fragen **Nach dem Lesen** **10. Tätigkeit:** Als letzter Lesetechnik benutzen Sie das auswählende Lesen! **11. Tätigkeit:** Benutzen Sie die Arbeitstechnik der ≫Satzlupe≪ **12.Tätigkeit**:Nacherzählen/Textinhalt wiedergeben (mündliche und schriftliche Zusammenfassung)
Woche 4	**Komposita**	**Lesetext:** Wortkreationen	**1. Tätigkeit**: Mark Twain gibt als Beispiel für die Länge deutscher

Woche 5 Woche 6	**(Zusammengesetztes Wort)** I. Nomen+Nomen Komposita II. Verb+Nomen Komposita III. Adjektiv +Nomen Komposita	(In diesem Text geht es darum "Deutsche Wortakrobaten mögen sie. Für Deutschlerner sind sie aber meist schwer verständlich: die Wortkomposita.	Wörter das Kompositum *Waffenstillstandsunterhandlungen,* das 32 Buchstaben hat. Ermitteln Sie in Texten oder Lexika mindestens zehn Wörter mit mehr als 32 Buchstaben. Starten Sie in der Gruppe einen Wettbewerb, wer das längste Wortkompositum findet. **2. Tätigkeit**: Bilden Sie Komposita durch die Wortpaaren! **3. Tätigkeit**: Bilden Sie Komposita aus dem gegebenen Relativsatz! **4. Tätigkeit:** Lesen Sie den Text „Das Sozialversicherungssystem in Deutschland" Finden Sie die Komposita im Text! Erschließen Sie die Bedeutungen der Komposita durch Wortbildungsverfahren! Erforschen Sie, ob es die genannten Sozialversicherungssystem in der Türkei gibt **5. Tätigkeit:** Bilden Sie Komposita mit dem Beginn „Haus", Krank, Arbeit (Wettbewerb) **6. Tätigkeit: Mündliche Frage-Antwort-Aufgaben** Wie weit ist das Lebensmittelgeschäft, Bekleidungsgeschäft, Möbelgeschäft, Sportgeschäft, Fischgeschäft usw. entfernt?

WOCHE	THEMEN	PRÄSENTATİON&LESETEXTE	TÄTIGKEITEN
Woche 7 Woche 8 Woche 9	**Derivation (Ableitung)** 1. Präfigierung 2. Suffigierung 3. Implizite Derivation 4. Kombinatorische Derivation	**Lesetext:** Die Angst vor der Armut **Lesetext:** Wenn das Smartphone süchtig macht **Lesetext:** Europa wird alt	**1. Tätigkeit**: Die morphologische Analyse der Wortbildungsprodukte in Texten **2. Tätigkeit**: Die Betrachtung der semantischen Eigenschaften der Präfixe und Suffixe **3. Tätigkeit**: Die Benutzung der durch entstandenen Derivation und Konversion Wortbildungselemente auf der Wort-, Satz- und Textebene
Woche 10	**Konversion**		

1. Verbstamm Konversion 2. Infinitiv Konversion	**Implikative und Explikative Übungen** **Rollenkarte:“ Zimmer Frei“** **Lesetext:** „20 Jahre Erasmus-Austauschprogramm **MP3:** :http://www.dw.com/de/20-jahre-erasmus-austauschprogramm/a-2516447 **Video** :https://www.youtube.com/watch?v=nrbT9xwbYVU **Video**: https://www.youtube.com/watch?v=_7V-zuBg9Ag **Lesetext: “**Wohnen im Alter” **MP3:** http://www.dw.com/de/wohnen-im-alter/a-16665392 **Video**:https://www.youtube.com/watch?v=BpW3nlLn5e4 **Lesetext: “**Tabuthema Depression	**Lückenaufgabe** **Dialogübung:** ein Partner erhalt die Rollenkarte „ausländischer/r Student/in“ und der andere Partner die Rollenkarte „Vermieter/in“. Gemeinsam werden beide Rollenkarten gelesen. Im zweiten Schritt sollen die Lerner ihren Dialog frei sprechen. **Wortbildungsanalyse:** Finden Sie Wortbildungsprodukte, Derivationen, Komposita, im Text **Interview:** Machen Sie ein Interview mit Ihren Bekannten mit dem Erasmus-Austauschprogramm im Ausland? **Diskussion:** Diskutieren Sie über das Studieren in einem fremden Land? Diskutieren Sie auch Vorteile und Nachteile des Studentenaustauschs? **Präsentation:** Präsentieren Sie Ihre Ideen über dieses Programm vor der Klasse **Das Lesen von anderen Texten zum Thema des gelesenen Textes:** „Mit Erasmus ins Ausland“ **Zusammenfassung:** Finden Sie Wortbildungsprodukte im Text und durch die Verwendung von diesen Wortbildungsprodukten fassen Sie den Text mit eigenen Worten zusammen! **Posterdesign**: Depression

	Was ist Depression? Was sind die Gründe der Depression Was sind die Symptome der Depression? Was sind die Behandlungsmöglichkeiten der Depression
Wortfamilie	**Derivation-Komposita-Konversion:** Leiten Sie die neuen Wörter aus demselben Wortstamm ab!

LEBENSLAUF

Persönliche Information

Name **:** İbrahim Halil YAPRAK

Geburtsdatum **:** 05.09.1985

Geburtsort **:** Gaziantep

Anschrift **:** Die Abteilung für Deutschlehrerausbildung in der Dicle Universität

E- Mail **:** ibrahimyaprak.de@gmail.com

Studium

2013-2019	**Dissertation:**	Çukurova Universitat Institüt für Sozialwissenschaften Abteilung für Deutschdidaktik /Adana
2010-2012	**Magisterarbeit:**	Dicle Universität Institüt für Erziehungswissenschaften Abteilung für Deutschdidaktik /Diyarbakır
2005-2010	**Bakkalaureat:**	Dicle Universität Fakultät für Erziehungswissenschaften Abteilung für Deutschdidaktik /Diyarbakır

Beruflicher Werdergang

2011 - … :	Forschungsassistent, Dicle Universität Fakultät für Erziehungswissenschaften Abteilung für Deutschdidaktik /Diyarbakır