TÜRKISCHE REPUBLIK
TRAKYA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG
MAGISTERARBEIT

WÖRTERBUCHARBEIT BEIM TERTIÄRSPRACHENLERNEN

(İkinci Yabancı Dil Eğitiminde Sözlük Kullanımı)

NURULLAH GÖKER
1158210113

BETREUERIN
DOÇ. DR. HANDAN KÖKSAL

EDİRNE – 2017

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ALMAN DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURULLAH GÖKER tarafından hazırlanan WÖRTERBUCHARBEIT BEIM TERTIÄRSPRACHENLERNEN (ÇIKINCI YABANCI DİL EĞİTİMİNDE SÖZLÜK KULLANIMI) Konulu **Yüksek Lisans** tezininSınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10.maddeleri uyarınca 04.07.2017 günü saat 13:00 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin * KABUL EDİLMESİNE **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Sevinç Haliloğlu	Kabul Edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Yıldırım Tuğcu	Kabul Edilmesine	
Doç. Dr. Handan Köksal	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10143414
Yazar Adı / Soyadı	NURULLAH GÖKER
T.C.Kimlik No	27359100120
Telefon	5060590038
E-Posta	de.goker_nurullah@windowslive.com
Tezin Dili	Almanca
Tezin Özgün Adı	WÖRTERBUCHARBEIT BEIM TERTIÄRSPRACHENLERNEN
Tezin Tercümesi	İKİNCİ YABANCI DİL EĞİTİMİNDE SÖZLÜK KULLANIMI
Konu	Dilbilim = Linguistics
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2017
Sayfa	166
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. HANDAN KÖKSAL 49852246044
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	36 ay süre ile kısıtlı

Tezimin,Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 04.08.2020 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.
NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

04.08.2017

İmza:.....

Tezin Adı: İkinci Yabancı Dil Eğitiminde Sözlük Kullanımı
Hazırlayan: Nurullah GÖKER

ÖZET (ZUSAMMENFASSUNG TÜRKISCH)

Globalleşen dünyada yabancı dil öğrenimi giderek önem kazanmaktadır. Özellikle eğitim, turizm, sanayi ve politika alanlarında gün geçtikçe yabancı dil yeterliliği olan bireylere talep artmaktadır. Yabancı dil öğreniminde ise temel olarak karşılaşılan en büyük sorunlardan birisi de sözlük kullanma edincinin yeterli seviyeye ulaşmamasıdır.

Bu çalışmanın temelini sözlük bilimi, ikinci yabancı dil kuramı, çok dillilik kuramı, öğrenme ve okuma stratejileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, anadilde, birinci ve ikinci yabancı dilde sözlük kullanma alışkanlıklarını saptamak ve betimlemektir.

Hedef kitlesi olarak Kayseri ili Merkeze bağlı ikinci kademede eğitim gören (9, 10 ve 11. sınıf) Anadolu ve Fen Lisesi öğrencileri olarak belirlenmiştir. Hedef grubuna anadil, birinci ve ikinci yabancı dilde kullandıkları sözlük çeşitleri, sözlük kullanma alışkanlıkları, ne sıklıkla ders içi ve ders dışı sözlük kullandıkları gibi sorular geliştirilen bir anket aracılığıyla sorulmuştur. Veriler nicel özellik taşımaktadır. Cevabı aranan en temel soru ise ikinci yabancı dil öğrenme sürecinde sözlük kullanma stratejisinin, birinci yabancı dildeki sözlük kullanma ve / veya anadil ediniminde sözlük kullanma stratejilerine olan etkileşim alanlarının ne olduğudur.

Sonuç olarak ana dilde sözlük kullanma becerisinin birinci ve ikinci yabancı dile etki yaptığı saptanmıştır. Öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıkları ile ders içi başarısı arasında bir ilişki saptanmıştır. Diğer bir sonuç ise, öğrenme alışkanlıkları bakımından Türkçe ve Ingilizce sözlük kullanma yetisinin Türkçe-Almanca ve İngilizce-Almanca sözlük kullanma düzeylerine göre daha pozitif sonuçlar ortaya

çıkarmasıdır. Öğrenilen diller aynı dil ailesine sahip olsalar bile öğrenme alışkanlıkları düzeyinde farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sözlük kullanma edinci, ikinci yabancı dil öğrenme kuramları, yabancı dil öğrenme startejileri

Titel der Magisterarbeit: Wörterbucharbeit beim Tertiärsprachenlernen
Vorbereitet von: Nurullah GÖKER

ZUSAMMENFASSUNG

In der globalisierenden Welt hat das Sprachenlernen eine enorme Bedeutung, insbesondere werden auf dem Arbeitsmarkt, in den Bereichen wie Bildung, Tourismus, Industrie, und Politik, Personen gefordert, die eine oder mehrere Sprachen beherrschen. An dieser Stelle spielt die Bildung für Fremdsprachen eine ganz relevante Rolle. Eine der diskussionswürdigsten Frage beim Fremdsprachlernen ist, welche Wörterbuchgebrauchskompetenz die Schüler haben.

Ziel der Magisterarbeit ist, den Zusammenhang, der zwischen L1, L2 und L3 in der Wörterbuchgebrauchskompetenz auftaucht, festzustellen und ihn beschreiben. Die vorliegende Arbeit lehnt sich grundsätzlich an die Schwerpunkte; Lexikologie, Mehrsprachigkeit und Lernstrategien. .

Die Adressatengruppe besteht aus Schülern der Sekundarstufe II (9. 10. und 11. Klassen) in Kayseri (Anadoluschule und naturwissenschaftlich orientiertes Gymnasien). Welche Wörterbuchgebrauchskompetenz diese Schüler in den Sprachen L1 (Türkisch), L2 (Englisch) und L3 (Deutsch) haben und wie sie in den L1, L2 und L3 Lernprozessen von der Wörterbucharbeit profitieren, sind die Fragestellungen der Untersuchung. Es wurde festgestellt, dass zwischen der Wörterbucharbeit und dem Lernerfolg eine gewisse Beziehung besteht.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Probanden in L1, L2 und L3 unterschiedliche Wörterbuchgebrauchskompetenzen haben. Abschließend hat sich herausgestellt, dass die L1 Wörterbuchgebrauchskompetenz sich auf L2 und L3 wechselseitig wirkt. Auch wenn L2 und L3 strukturell nah stehen, erscheint dieses hinsichtlich der Lerngewohnheiten ziemlich anders.

Schlüsselwörter: Wörterbuchgebrauchskompetenz, Tertiärsprachenlerntheorien, Lernstrategien.

DANKSAGUNG

Bei der Entstehung der vorliegenden Arbeit gilt mein Dank vor allem an Frau Doz. Dr. Handan Köksal, die mich stets motiviert hat und mir den Impuls gegeben hat, über meinen Grenzen hinauszudenken. Durch ihre fachliche- und pädagogische Betreuung ist die vorliegende Arbeit entstanden. Für ihre wissenschaftlichen und humanitären Seiten bin ich Ihr sehr dankbar. Außerdem möchte ich an meine Familie meine Danksagung aussprechen, weil sie alle mich sowohl mental als auch finanziell unterstützt haben.

Lehrkräfte, die im Laufe meines ganzen universitären Studiums mich aus- und fortgebildet haben, Frau Prof. Dr. Sevinç Maden, Doz. Dr. Mukadder Seyhan Yücel, Prof. Dr. Hikmet Asutay, Prof. Dr. Tahir Balcı und Prof. Dr. Ergün Serindağ, Ass. Prof. Dr Yıldırım Tuğlu verdienen mein herzliches Dank, weil sie zu meiner Weltanschauung enorm Beitrag geleistet haben. Außerdem bin ich ihnen ganz dankbar, weil sie mir die deutsche Sprache nahegebracht haben. Insbesondere möchte ich meine Danksagung für Herr Dr. Breuer, Frau Dr. Diana Gebele und letztendlich Herr Dr. Rostyslav Pylpenko ausrichten, die mich während meines Auslandstudiums für das Weiterkommen im Bereich Germanistik motiviert haben. An alle, deren Namen ich hier nicht erwähnen konnte, spreche ich meine Dankbarkeit ganz herzlich aus.

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET (ZUSAMMENFASSUNG TÜRKISCH) ..... **i**
ZUSAMMENFASSUNG ..... **iii**
DANKSAGUNG ..... **iv**
INHALTSVERZEICHNIS ..... **v**
LISTE DER ABBILDUNGEN ..... **viii**
LISTE DER GRAFIKEN ..... **ix**
ABKÜRZUNGEN ..... **xi**
LISTE DER TABELLEN ..... **xii**
TEIL 1 EINLEITUNG **1**
1.1.Problemstellung 3
1.2. Zielbestimmung der Arbeit 3
1.3. Fragestellungen 3
1.4. Hypothese 4
1.5. Zur Aktualität der Arbeit 4
1.6.Teil- Gesamtheit 5
1.7. Methode 5
1.8. Definitonen 6
1.9. Forschungsstand 8
1.9.1. Im Inland 8
1.9.2. Im Ausland 9
TEIL 2: LITERATUR **12**
2. Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit' 12
2.1. Definitonen und Grundlagen zum Begriff ‚Mehrsprachigkeit' 15
2.2. Defitionen und Grundlagen zum Begriff ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik' 18
2.2.1. Merkmale und Dimensionen der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Raum 23
2.2.2.Anforderungen an den muttersprachlichen Unterricht (L1) und den Unterricht in der ersten Fremdsprache (L2) 27
2.2.2.1. Konkrete Beispiele zum positiven Transfer 29

2.2.2.2. Konkrete Beispiele zum negativen Transfer 32
3. Der Begriff ‚Tertiärsprachen' 34
3.1. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff ‚Tertiärsprachenlernen' 35
3.2. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff ‚Tertiärsprachenmethodik' . 40
3.3. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff ‚Tertiärsprachendidaktik' ... 41
3.3.1. Das deklarative Wissen 42
3.3.2. Das prozedurale Wissen 44
3.3.3. Tertiärsprachenlernen im Unterricht 45
3.3.3.1. Die Perspektive des Lernens: Lernstile, Lerntypen, und Lernstrategien 46
3.3.3.2. Funktion der Lernstrategien beim ‚Tertiärsprachenlernen' 49
4. Der Begriff ‚Lexikologie' 50
4.1. Definitionen und Grundlagen zu den Begriffen ‚Lexikologie und Lexikographie 51
4.2. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff ‚Wörterbuchforschung' 52
4.3. Wörterbuchklassifikationen 54
4.4. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff ‚Wörterbucharbeit' 56
4.4.1. Zur Funktion der Wörterbucharbeit im L1-Unterricht 58
4.4.2. Zur Funktion der Wörterbucharbeit im L2-Unterricht 61
4.4.3. Zur Funktion der Wörterbucharbeit im L3-Unterricht 63
4.5. Sprach- und Sachwörterbücher im Tertiärsprachenunterricht 65
4.6. Einsprachige, zwei- & mehrsprachige Wörterbücher im Tertiärsprachenunterricht 68
4.7. Allgemeine und spezielle Wörterbücher im Tertiärsprachenunterricht 74
4.8. Elektronische und gedruckte Wörterbücher im Tertiärsprachenunterricht .. 76
TEIL 3: DIE STUDIE 80
5. Forschungsmethode 80
5.1. Sammlung und Bewertung der Daten 80
TEIL 4: BEWERTUNG UND DISKUSSION 114
TEIL 5: SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE 125
BIBLIOGRAPHIE 135
ONLINE QUELLEN 142

ANHANG 143

Anhang 1: Die Grundlagen des Programs für den Türkischunterricht 143

Anhang 2: Durchgeführte Umfrage der vorliegenden Arbeit 144

Anhang 3: Stattliches Erlaubniszeugnis zur Anwendung der Umfrage in den Gymnasien 149

LISTE DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Funktionen der Mehrsprachigkeit nach Wokusch 22
Abbildung 2: Wortstellung als positiver Transfer anhand des Bespielens im Deutschen, Türkisch und Englisch..... 30
Abbildung 3: Die Positionierung der Fragewörter als Positive Transfer..... 31
Abbildung 4: Fehler, die unmittelbar durch Ausnutzung englischer Grammatik entstanden sind..... 33
Abbildung 5: L1- Lernprozess nach Hufeisen 38
Abbildung 6: L2- Lernprozess nach Hufeisen 38
Abbildung 7: L3- Lernprozess nach Hufeisen 39
Abbildung 8: Möglichkeiten der Wörterbuchbenutzung nach Kühn..... 58
Abbildung 9: Funktionen eines zweisprachigen Lernerwörterbuchs nach Kühn 61
Abbildung 10: Coverbild: T-T Wörterbuch..... 70
Abbildung 11: Coverbild D-T & T-D Wörterbuch..... 71
Abbildung 12: Inhaltsverzeichnis des T-D & D-T Wörterbuchs..... 71
Abbildung 13: Coverbild des D-E & E-D Wörterbuchs..... 71
Abbildung 14: Inhaltsverzeichnis des D-E & E-D Wörterbuchs..... 72
Abbildung 15: Inhaltsverzeichnis des D-E & E-D Wörterbuchs..... 72
Abbildung 16: Zweisprachiges Online Wörterbuch Englisch 77
Abbildung 17: Online Wörterbuch Englisch mit Grammatikinformationen 77
Abbildung 18: E-Wörterbuch für Deutsch-Türkisch Version 3.5..... 78
Abbildung 19: E-Wörterbuch für Deutsch-Englisch ‘‘Ger-Eng Dictionary +‘‘ 78

LISTE DER GRAFIKEN

Grafik 1: Anteile der Wörterbuchverwendungskompetenz in den Sprachen L1, L2 und L3 86
Grafik 2: Anteile der Wörterbuchverwendungsgewohnheit in L1, L2 und L3 87
Grafik 3: Anteile der Wörterbuchgebrauchschwerigkeit in L1, L2 und L3 88
Grafik 4: Anteile zu dem Wissensgrad, was auf einer Wörterbuchanweisung steht . 89
Grafik 5: Anteile zum Wörterbuchschlagen in der Freizeit in L1, L2 und L3 90
Grafik 6: Zuneigung zum Gebrauch des Wörterbuchs im L1, L2 und L3 91
Grafik 7: Anteile zur Kenntnis des Wörterbuchgebrauchs in L1, L2 und L3 92
Grafik 8: Anteile zur Lernstrategien, die den Wörterbuchgebrauch in L1, L2 und L3 betrifft 93
Grafik 9: Anteile zum Lesestand der Wörterbuchanweisung in L1,L2 und L3 94
Grafik 10: Anteile zum Anwendungsstand von Gebrauchanweisung in L1, L2 und L3-Wörterbücher 95
Grafik 11: Anteile zur Anforderung auf den effektiven Wörterbuchgebrauch in L1, L2 und L3 96
Grafik 12: Anteile der Probanden, die in den Sprachen L1, L2 und L3 E- Wörterbuch haben 97
Grafik 13: Die Funktionen der L1, L2 und L3 E-Wörterbücher zur Befriedigung der Lernbedürfnissen 98
Grafik 14: Die Funktion der L1, L2 und L3 Wörterbücher zur Erweiterung der sprachlichen Fertigkeiten 99
Grafik 15: Anteile zur Basisinformationen zum Wörterbuchgebrauch im Tertiärsprachenunterricht 100
Grafik 16: Hinweis im L1 auf den Wörterbuchgebrauch für L2 und L3 101
Grafik 17: Hinweis im L2 auf den Wörterbuchgebrauch für L1 und L3 102
Grafik 18: Hinweis im L3 auf den Wörterbuchgebrauch für L1 und L2 103
Grafik 19: Anteile des Transfers zur Lerngewohnheiten von L1 ins L2 104
Grafik 20: Anteile zum Profit von der Wörterbuchverwendungskompetenz in L1 beim L2-Lernen 105

Grafik 21: Anteile zum Profit von den L1-Vorkenntnissen beim L2 Wörterbuchgebrauch 106
Grafik 22: Anteile zum Transfer der L1 Lerngewohnheiten ins L3 107
Grafik 23: Anteile zum Profit der L1-Wörterbuchverwendungskompetenz beim L3-Lernen 108
Grafik 24: Anteile zum Profit von L1 Vorkenntnissen beim L3 Wörterbuchgebrauch 109
Grafik 25: Anteile zum Transfer der L2 Lerngewohnheiten ins L3 110
Grafik 26: Anteile zum Profit der L2 Wörterbuchverwendungskompetenz beim L3-Lernen 111
Grafik 27: Anteile zum Profit von L1 Vorkenntissen beim L3-Wörterbuchgebrauch 112
Grafik 28: Anteile zum Profit von L2 Vorkenntnissen beim L3 Wörterbuchgebrauch 113

ABKÜRZUNGEN

Abb: Abbildung

Bzw: Beziehungsweise

Bzgl: Bezüglich

Eng: Englisch

DazFS: Deutsch als zweite Fremdsprache

DafNE: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch

D-T: Deutsch- Türkisch Wörterbuch

EaeFS: Englisch als erste Fremdsprache

E-E: Englisch- Englisch Wörterbuch

FSU: Fremdsprachenunterricht

GER: Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Lex: Lexikologie

L1: Türkisch als Erstsprache

L2: Englisch als erste Fremdsprache

L3: Deutsch als zweite Fremdsprache

MSD: Mehrsprachigkeitsdidaktik

S: Siehe

T-D Türkisch- Deutsch Wörterbuch

TSD: Tertiarsprachendidaktik

TSL: Tertiärsprachenlernen

T-T: Türkisch-Türkisch Wörterbuch

TSU: Tertiärsprachenunterricht

WVK: Wörterbuchverwendungskompetenz

WGK: Wörterbuchgewohnheit

WGS: Wörterbuchgebrauchsschwierigkeit

*: Hier wurde der Text seitens des Verfassers sinngemäß vom Türkischen ins Deutsch übersetzt.

LISTE DER TABELLEN

Tabelle 1: Index der Englischkompetenz nach Ländern im Jahre 2014 nach EF EPI 24
Tabelle 2: L3-Unterrichtsstunden in Sekundarstufen nach türkischen Bildungsministerium 2017 26
Tabelle 3: Mikrostruktur der T-T, T-D und D-E Wörterbücher 73
Tabelle 4: Informationen zur durchgeführten Umfrage der Arbeit 81
Tabelle 5: Anteile zu den demografischen Angaben der Probanden 82
Tabelle 6: Anteile zu den Sprachkenntnissen der Probanden 83
Tabelle 7: Prozentual-Erfolgsstand der Probanden 84
Tabelle 8: Anteile zur Wörterbuchverwendungskompetenz in den Sprachen L1, L2 und L3 84

TEIL 1

EINLEITUNG

Die Wörterbuchverwendungskompetenz ist eine Basiskompetenz beim Sprachenlernen. Die Lernenden schlagen ein Wörterbuch auf, wenn ihnen ein Wort unbekannt erscheint, wenn sie z.B. einen Lesetext verstehen müssen oder etwas zu schreiben haben. Die Wörterbücher sind aber nicht nur damit zu begrenzen. Davon abgesehen liefern sie auch Informationen über die Struktur der Zielsprache. Was in der Lexikologie als ‚Kollokation' definiert wird, entspricht dem alltäglichen Kommunikationsbedürfnis der Lernenden. Somit bieten Wörterbücher den Lernenden Grammatik, teilweise landeskundliche Informationen und Informationen zur Aussprache' (siehe Tabelle 3).

Als wichtige Voraussetzung für effektives Fremdsprachlernen ist ein kompetenter Umgang mit seiner Muttersprache. Mangelnde Beherrschung der Muttersprache löst gewisse Sprachdefizite aus, die unausweichlich beim L1-Lernen auftreten und aufs Lernen der Folgefremdsprachen wirken. Nach der Interpedenzhypothese gilt: „Je besser die Muttersprache, desto besser das Fremdsprachenlernen" (İşigüzel, 2012, s. 62) Unter diesem Aspekt lässt sich sagen, dass die Muttersprache das Erlernen weiterer Sprachen bestimmt. Daher ist von Belang, dass die Fertigkeiten in der Muttersprache intakt herbeigeschafft werden sollen. Regelrecht geleistete Fertigkeiten in der Muttersprache ermöglichen auch effektives Erlernen der weiteren Sprachen.

Beim Erlenen einer Fremdsprache, oder einer Folgefremdsprache ist die Wörterbuchverwendung in der L1 eine Basiskompetenz. In Bereichen wie Wortlehre, Grammatik, vier Fertigkeiten wurden bisher mehrere Forschungen durchgeführt, dabei ist aber die Lexikologie und die Wörterbucharbeit in Rückstand geraten, da in diesem Bereich bisher nicht ausreichend geforscht wurde:

> „Die Wörterbucharbeit ist ein Stiefkind der Deutschdidaktik: selbst in den neueren Didaktik des Deutschunterrichts spielen wörterbuchdidaktische und -methodische Konzepte und Fragen keine Rolle, die wenigen wörterbuchdidaktischen Arbeiten sind total veraltet- oder einseitig in die Rechtschreibdidaktik eingebunden“ (Meliss, 2015, s. 25, zitiert nach Kühn, 2010, s. 307).

Aus diesem Zitat ist ableitbar, dass das Gebiet Wörterbucharbeit Mangel aufweist. Dieses Magistervorhaben wurde konzipiert, um dieses begrenzte Forschungsfeld zu expandieren. Die vorliegende Arbeit besteht grundsätzlich aus einem theoretischen und einem praxisorientierten Teil, die in weitere kleine Teileinheiten miteinander verzahnend unterteilt wurden. Während die ersten beiden Teile sich auf den theoretischen Bereich beziehen, umfassen die letzten drei Teile den Praxisbereich.

Im ersten Teil wird der Gliederung der Arbeit Platz eingeräumt. Somit werden die eigenen Teile der Arbeit, (Abkürzungen, Zusammenfassung, Fragestellungen, Aktualität, Teil-Gesamtheit, Methode und Definitionen) präsentiert. Im zweiten Teil wird der Korpus der Arbeit bekannt gegeben. Hierfür werden Informationen zu den Begriffen wie Mehrsprachigkeitskonzept, Lexikologie, Tertiärsprachendidaktik, Lernstrategien und E-Lernen aus einer breiten Perspektiven zusammengestellt. Im dritten Teil werden zunächst Forschungsmethode, Adressantengruppe, Forschungsgegenstand und -begrenzung bekanntgegeben, folglich werden gesammelte Daten analysiert. Darauffolgend werden im vierten Teil Befunde und Auswertungen quantitativ bewertet und diskutiert. Im fünften Teil der Arbeit handelt sich um Schlussfolgerung und Vorschläge, welche aus der gesamten Forschung abgeleitet werden. Daraufhin folgt die Bibliographie.

1.1.Problemstellung

Die Wörterbucharbeit bzw. die Wörterbuchverwendung ist eine der grundsätzlichsten Kompetenzen für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen. Ohne diese Kompetenz könnte von keinem vollständigen Fremdsprachenerwerb die Rede sein. Von daher ist Wörterbuchverwendung in der L1 unerlässlich. Es gibt doch auf dem Gebiet Wörterbucharbeit einige Probleme, die wie folgt aufgelistet werden können:

- ungenügende Wörterbuchlesekompetenz in der Muttersprache;
- schwache Übertragbarkeit der mangelnden Wörterbuchlesekompetenz auf die anderen Fremdsprachlernprozesse;
- vereinfachter Wörterbüchergebrauch nur zum Herausfinden eines unbekannten Wortes;
- Mangelndes Verständnis fürs Strategietraining in der Wörterbucharbeit beim Tertiärsprachenlernen;

1.2. Zielbestimmung der Arbeit

Die Wörterbuchverwendungskompetenz der Folgefremdsprache L3 bei den Schülern in der Sekundärstufe II (9, 10 und 11. Klasse) festzustellen.

1.3. Fragestellungen

1. Welche Wörterbuchverwendungskompetenz haben die Schüler in ihrer Muttersprache (L1)?

2. Welche Wörterbuchverwendungskompetenz haben die Schüler in der ersten Fremdsprache (L2)?

3. Welche Wörterbuchverwendungskompetenz haben die Schüler in der Folgefremdsprache (L3)?

1.4. Hypothese

Die L1-Wörterbuchverwendungskompetenz hat Auswirkungen beim L3-Lernen.

1.5. Zur Aktualität der Arbeit

Diese Arbeit sieht ihre Aktualität darin, dass man sich beim Fremdsprachenlernen auf Muttersprachenkompetenzen konzentriert. Die erworbenen Kompetenzen in der Muttersprache stellen stets eine wirkungsvolle Komponente dar, die beim Fremdsprachenerwerb sehr behilflich ist. Da die Wörterbucharbeit ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernens ist, benötigt der Lernende Strategien, um diese effektiver auf die erlernte Fremdsprache zu übertragen. Laut Tertiärsprachenlerntheorie ist dies möglich und machbar. Vorhandenes Wissen in der L1 steht im Vordergrund beim Fremdsprachenlernen. Zu diesem vorhandenen Wissen gehören auch Lernstrategien. Der Aspekt von Lernstrategien müsste beim Erlernen einer oder weiterer Sprachen in Betracht gezogen werden.

Die effektive Nutzung von angemessenen Lernstrategien könnte den Lernerfolg steigern. An dieser Stelle sollte von den Tertiarsprachenlerntheorien Gebrauch gemacht werden. Beispielsweise, Schüler, die L2 Anfänger sind, bemühen sich in der L1 bereits vorhandene Strategien, die sie während des L1-Erwerbs bekommen, auf das L2-Lernen zu übertragen. In dieser Hinsicht könnte das Lernen in der L2 noch effektiver und ordentlicher realisiert werden. Während im Tertiärenbereich schon reichlich geforscht wurde, sind die Daten für Lernstrategienverwendung bei der Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe noch

forschungsbedürftig. An dieser Stelle wirft die vorliegende Arbeit den Fokus darauf, den in dieser Hinsicht vernachlässigten Bereich zur Wörterbuchverwendungsstrategie beim Tertiärsprachenlernen umfangreich aufzudecken.

1.6.Teil- Gesamtheit

Die Daten wurden im Sommersemester des Schuljahres 2016/2017 gesammelt. In einigen Schultypen (Fremdsprachliche- und Naturwissenschaftliche Gymnasien) in der Sekundarstufe II (9, 10 und 11. Klasse) in der Stadt Kayseri wurden sie durch Fragebogen erzielt. Die Fragebogenzuverlässigkeit und –gültigkeit wurden von Fachexperten gesichert. Somit hat diese Untersuchung einen teilweise repräsentativen Charakter.

1.7. Methode

Die Methode der vorliegenden Arbeit ist Fallstudie und beinhaltet quantitative Ergebnisse. Die Daten wurden durch eine Umfrage gesammelt. Bei der Erstellung der Fragebögen lehnte man sich prinzipiell an das Raster der Lernstrategien von Bimmel & Rampillon (2000). Bei der Tertiärsprachenlerntheorie wurde von Hufeisen und Neuner (2003) profitiert. Die Wörterbucharbeit bezogene Teile der vorliegenden Arbeit wurde von den Richtlinien der Dissertationsarbeit von Ali (2004) Gebrauch gemacht.

Das Untersuchungsverfahren zeigt sich als eine Stichprobeart**.** Im Endeffekt werden die Problemlösungsstrategien aufgrund der Ergebnisse aus den erhobenen Daten abgeleitet.

1.8. Definitonen

Tertiärsprachendidaktik:

„[…] die Faktoren, die das schulische Sprachenlernen kennzeichnen, beginnend vom Erstspracherwerb (L1) über das Erlernen einer ersten (L2), einer zweiten (L3) und einer weiteren Fremdsprache (L4x). Der entscheidende qualitative- Unterschied findet zwischen dem Erlernen der L2 und der L3 statt, da die L3 Lerner im Gegensatz zu den L2 Lernern erstmals auf ihre Fremdsprachlernerfahrungen zurückgreifen können. Dagegen unterscheiden sich die Faktoren des L4x-Lernens vom L3-Lernen lediglich in quantitativer Hinsicht“ (Rohs, 2012, s. 62).

Lexikologie:

„Lexikologie ist eine selbstständige Wissenschaft, ihre Bezeichnung kommt aus dem Griechischen: lexis bedeutet Wort, logos bedeutet Kunde, Lehre. Lexikologie heißt eigentlich Wortkunde“ (Witališ, Maksymčuk, & Sluym, 2005)

Lexikographie:

„Der Terminus ‚Lexikographie‘ wird zur Bezeichnung von zwei Arbeitsfeldern verwendet, die beide mit Wörterbüchern zu tun haben. Inhalte des Wörterbuchs und Struktur der Wörterbuchartikel werden vor Beginn des Verfassens genau geplant und (im Idealfall) an die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst. Als Datenbasis dienen (im Idealfall) Textkorpora (große, heute meist elektronisch erfasste Textmengen), deren Erstellung und Auswertung durch PC und Internet enorm erleichtert wurden“ (Katsikas 2010: 1).

Mehrsprachigkeit:

„Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (Hufeisen & Neuner, 2003, s. 17, zitiert nach Trim, 2001, s.17).

„Mehrsprachigkeit wird in Abgrenzung zu Vielsprachigkeit definiert als mehrsprachige Kompetenz, die nicht einfach die einsprachigen Kompetenzen addiert, sondern diese kombiniert und vielfältig vernetzt. Es handelt sich um Mehrsprachigkeit, die u.a. geprägt ist durch ein interlinguistisches und interkulturelles Bewusstsein“ (Racine, 2003, s. 105, zitiert nach Timmer & Bereidbach, 2000, s. [keine Seiteangabe]).

Lernstrategien:

„Eine Lernstrategie ist ein Plan(mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen (Bimmel 1993). Diese Definition hat eine Reihe von Implikationen, die im Folgenden dargelegt werden.
1) Eine Lernstrategie ist ein Plan der Lernenden. Da Pläne in der Regel bewusst sind, können sie zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Erst nach intensiver Übung und Anwendung können neu erworbene Lernstrategien automatisiert werden
2) Der Plan der Lernenden beinhaltet, welche mentalen Handlungen sie jeweils ausführen wollen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen
3) Um sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen, müssen sich die Lernenden über ihr eigenes Lernziel im Klaren sein“ (Bimmel & Rampillon, 2000, s. 53).

1.9. Forschungsstand

1.9.1. Im Inland

Dönger (2009). Der Einfluss der Wörterbuchbenutzungsdidaktik auf Deutsch als Fremdsprache. Das Ziel der vorliegenden Dissertationsarbeit war es festzustellen, ob die Wörterbucharbeit sich auf das Deutschlernen auswirkt oder nicht? Darauffolgend wurde festgestellt, dass sie dem Erlernen des Deutschen als Fremdsprache Beitrag geleistet hat. Darauf wurde vor allem im Kapitel 4.3. ‚Wörterbuchklassifikation' hingewiesen. Um die Klassifikation von Wörterbüchern zu bestimmen und die Notwendigkeit der Wörtebucharbeit beim Tertiärsprachenlernen zu erwähnen, wurde von dieser Dissertationsarbeit Gebrauch gemacht.

İşigüzel (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. Der vorliegende Beitrag wurde aus der eigenen Dissertationsarbeit der Verfasserin entnommen. Dieser Beitrag handelt von der Relevanz der Muttersprache als Motivationsfaktor hinsichtlich des Erlernens weiterer Sprachen. Darauffolgend wurde festgestellt, dass die Erstsprache beim erfolgreichen Erlernen weiterer Sprachen eine Brückenfunktion bildet. In der vorliegenden Arbeit wurde von diesem Beitrag im Kapitel 2.2.2. ‚Anforderungen an den muttersprachlichen Unterricht' profitiert.

Melanlıoğlu (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Nitel Bir Araştırma (Eine qualitative Studie zur Wörterbuchverwendungsgewohnheit der Schülern in der Sekundarstufe). Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Wörterbuchverwendungsgewohnheit der Schüler aus den 5. 6. 7. und 8. Klassen zu bestimmen. Im Laufe der Untersuchung hat sich herausgestellt, wie sich die Wörterbuchverwendungsgewohnheit vor dem Hintergrund des Klassenstufenwechsels steigerte. Demzufolge befindet sie sich in der 8. Klasse auf dem höchsten Niveau, während dieses in der 5. Klasse auf dem niedrigen Niveau ist.

Özbay & Melanlıoğlu (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Eine Studie zur Wörterbuchverwendungsfertigkeit der internationalen Türkischlernenden). Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Wörterbuchverwendungsfertigkeit hinsichtlich der Wortschatzserweiterung der internationalen Türkischlernenden festzustellen. Es hat sich herausgestellt, dass die Wörterbücher für Türkisch unter der Berücksichtigung des Niveaus der internationalen Türkischlernenden gestaltet werden sollen. Von diesem Beitrag wurde im Kapitel 4.6. ‚Einsprachige und zweisprachige Wörterbücher im Tertiärsprachenunterricht' profitiert.

Serindağ (2005). Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache bei Muttersprachlern des Türkischen. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den L3-Deutschlernenden zu ermöglichen, effektiv Deutsch zu lernen, indem sie von der Funktion der herkömmlichen Lerngewohnheiten im Englischen und Englischkenntnissen Gebrauch machen. Da Englisch und Deutsch der gleichen Sprachfamilie angehören, spielt der Profit von guten Englischkenntnissen beim Deutschlernen eine relevante Rolle. Es hat sich dabei- herausgestellt, dass Englisch beim Erlernen des Deutschen über eine Schlüsselfunktion- verfügt, die die Lernschwierigkeiten vermindert. Dieses Verfahren wurde in den Kapiteln 2.2.2.1. und 2.2.2.2. anhand konkreter Beispiele deutlich gezeigt.

1.9.2. Im Ausland

Ali (2004). Konzept, Aufbau und Probleme eines zweisprachigen Wörterbuchs Untersuchungen an Hand von Götz Schregles Deutsch-arabischem Wörterbuch. Die vorliegende Dissertationsarbeit untersucht die Makro- und Mikrostruktur der Deutsch-Arabischen Wörterbücher. Dabei wurde festgestellt, dass die Wörterbücher Deutsch-Arabisch eine einfache Anordnung benötigen, um den Nutzern entsprechen zu können. Hinsichtlich der Funktionen der zweisprachigen Wörterbücher und deren Verwendungsmöglichkeiten liefert diese Arbeit

tiefgreifende Informationen. Daher wurde von dieser Dissertationsarbeit in mehreren Kapiteln profitiert, wie z.B. im Kapitel zur Funktion der Wörterbucharbeit im L1, L2 und L3.

Bernáth (2006). Aspekte des deutschen Wortschatzes. Das Ziel des vorliegenden Buchs ist es, „[…] den Studienanfängern fundierte Grundlagenkenntnisse zu vermitteln, ihnen den Zugang zu den sprachwissenschaftlichen Studien zu erleichtern und einen Überblick zu dem komplexen Themengebiet des Wortschatzes zu verschaffen“ (Bernáth, Rada, & Komlósi, 2006, s. 9). Das Buch besteht aus fünf Kapiteln, die die Schwerpunkte wie Wortschatz, Lexikologie und Lexikographie beinhalten. Von diesen Kapiteln wurden in den Kapiteln 4.3. ‘Wörterbuchklassifikation‘ und 4.5. ‘Sprach- und Sachwörterbücher‘ profitiert.

Curcio (2014). Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und –unterricht. Wesentliches Ziel des vorliegenden Beitrags ist es festzustellen, welche Internetseiten und Apps an der Unie Tre (Italien) DaF Studierende verwenden, ob sie dabei mit Schwierigkeiten konfrontiert werden. Es wurde festgestellt, dass die Beteiligten wegen der Strategiemangelhaft mit den Schwierigkeiten konfrontieren, die E-Wörterbuchgebrauch bezogen sind. Des Weiteren hat sich herausgestellt, dass Englisch beim zweisprachigen E-Wörterbuchgebrauch am meist gefragt ist. Hinsichtlich der Gestaltung von Umfragen, die E-Wörterbuch bezogen sind, wurde von dieser Studie profitiert, da es dafür einen vertieften Überblick darstellt.

Hufeisen & Neuner (2003). Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch. In Europa wurde auf einer Tagung in Graz 2000-2003 ein neues Konzept zum Sprachlernen erweitert, somit wurde es bezweckt, dass man mehr als eine Fremdsprache spricht und dabei von seinen eigenen Lernerfahrungen und vorhandenen Sprachkenntnissen profitiert. Das vorliegende Buch, das mehrere Beiträge zum Mehrsrpachigkeitskonzept und

Tertiärsprachenlernen beinhaltet, stützt sich auf das Korpus der vorliegenden Arbeit. Von den im Buch publizierten Beiträgen wie Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit und Immersion wurden in den Kapitel 2., 2.1. und 2.2. profitiert.

Jesenšek (2014). Aktuelles zum Wortschatz und Wörterbuch. In diesem Beitrag handelt es sich um die Zusammenfassung mehrerer Beiträge zur Bedeutung der Lexikographie für das Fremdsprachlernen in europäischen Ländern wie Tschechien und Spanien. Dabei wurde festgestellt, dass die lexikographischen Forschungen in diesen Ländern ziemlich gut präsentiert sind. Hinsichtlich der Lexikologie und auch Wörterbucharbeit sind die wichtigsten Stichpunkte in diesem Beitrag zu finden. Davon wurde in den Kapiteln ‘Definitionen und Grundlagen zu den Begriffen Lexikologie und Lexikographie‘, ‘Elektronische und Gedruckte Wörterbücher im TSU‘ und ‘Funktion der Wörterbucharbeit im TSU‘ Gebrauch gemacht.

TEIL 2

LITERATUR

2. Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit'

Das Verständnis der Mehrsprachigkeit setzt das Verständnis der gesellschaftlichen Phänomene voraus, nämlich Ausbildung, Politik und Gesellschaft.

> „Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt" (Hufeisen & Neuner, 2003, s. 8).

Seit der Gründung der EU wächst auch die Nachfrage nach dem Fremdsprachlernen bzw. nach der Qualität des Fremdsprachunterrichtes. Diese Tendenz führte dazu, dass die EU-Bildungsministerien im Rahmen der EU-Politik gemeinsame Instrumente und Konzepte ausgearbeitet haben. So wurden neue Kommissionen für Ausbildung gegründet, die als der ‚Gemeinsame Europäische Referenzrahmen' (GER) benannt wurden. Ihre Inhalte entsprechen dem Konzept der neuen Europäischen Identität, die Rolle der Fremdsprachen und des damit verbundenen Fremdsprachunterrichtes steigert.

> „Vielmehr ist Mehrsprachigkeit Voraussetzung für die aktive und selbstbestimmte Teilhabe an einer pluralen Gesellschaft und ein Garant für Bildungserfolg. Entsprechend formuliert die Kommission der europäischen Gemeinschaften drei wesentliche Ziele;
>
> - Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft;
> - Förderung einer gesunden, multilingualen Wirtschaft;
> - Zuganges der Bürger/innen zu den Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen der Europäischen Union in ihrer eigenen Sprache“ (Elsner & Wildemann, 2013, s. 3).

Seitdem steht die Ausbildung unter dem Motto ‚das Europäer-Sein‘. Laut diesem Konzept sollen den EU-Bürgern die Rahmenbedingungen geschaffen werden, über die eigenen nationalen Sprachgrenzen lernen zu können. Dies soll in der EU vor allem durch multilinguale Bildung vermittelt werden. Denn Sprachenkönnen ist nicht nur das, was die Kommunikation entstehen lässt. Es ist vielmehr mit der Bildung der Toleranz- und Interkulturalitätskultur verbunden. Um in der EU eine gelungene Sprachenvielfalt herbeizuschaffen, setzt das Konzept ‚Mehrsprachigkeit‘ einen sensiblen Umgang mit den Bildungsinstituten (Universitäten, Hochschulen, Volkshochschulen) voraus, die den Lernenden mehrere Integrationskurse anbieten. Die Gründe für bessere Etablierung der Mehrsprachigkeit in den gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen sieht Hufeisen (2008) in den folgenden Faktoren:

> „1.Da die Europäische Union innerhalb kürzester Zeit von 15 auf 27 Mitglieder angewachsen ist, haben sich die Anzahlen offiziellen Sprachen heute auf 25 Sprachen erweitert. In 22 EU-Staaten spricht man 438 Sprachen! Es gibt also eine sehr große Sprachenvielfalt.
>
> 2. Große Wanderbewegungen bringen viele fremde Sprachklänge, verbunden mit einer reichen und interessanten

Palette kultureller Einflüsse. Wenn man sich ihnen nicht verschließen will, muss man sich die Sprachen erschließen. Ein aktuelles Beispiel für Migration ist etwa der Zuzug von Polen in die Republik Irland.

3. Regionalsprachen oder Mundarten erlangen eine wachsende Relevanz. Es ist nicht mehr immer nur von Bedeutung, welche der- europäischen Sprachen gelernt werden, sondern entscheidend ist, dass überhaupt mehr Fremdsprachenunterricht stattfindet.

4. Das Lernen von Sprachen und deren Verwendung im Alltag funktionieren in bestimmten Kontexten, zum Beispiel in einigen Grenzregionen, besonders gut. Dort, wo der Nachbar mit der fremden Sprache gut erreichbar ist, in räumlicher Nähe also, sehen die Menschen einen Nutzen im Fremdsprachenerwerb: Sie können nicht nur miteinander über Familiäres oder Touristisches kommunizieren, sondern sie haben auch einen wirtschaftlichen Nutzen.

5. Begegnungen mit Menschen, die eine fremde Sprache sprechen, sind alltäglich geworden. Verkehrs- und Kommunikationstechnologien ermöglichen dies. Das gilt natürlich vor allem auch für berufliche Kontakte*”* (Hufeisen, 2008, s. 4).

2.1. Definitonen und Grundlagen zum Begriff, Mehrsprachigkeit‘

Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ erweist sich vieldeutig. Er ist aber prinzipiell eng an den Zusammenhang zwischen den Gesellschaft und Sprachen verbunden. Riehl (2014) definiert den Begriff Mehrsprachigkeit folgendermaßen:

> „Der Begriff, Mehrsprachigkeit bezeichnet verschiedene Formen von gesellschaftlich oder institutionell bedingtem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache. Er beschreibt Sprachkompetenzen von Einzelnen wie Gruppen und verschiedene Situationen, in denen mehrere Sprachen in Kontakt miteinander kommen oder in einer Konversation beteiligt sind“ (Riehl, 2014, s. 9).

Mehrsprachigkeit ist nicht nur auf offizielle Sprachen bezogen, sie umfasst jedoch auch Minderheiten, Regional- und Gebärdensprachen und sogar Sprachvarietäten wie Dialekte.Von der Mehrsprachigkeit spricht man auch vor dem Migrationshintergrund, z.B. bei der Besprechung der Migrationspolitik in den EU-Ländern wie Deutschland, England und Frankreich (nach OECD 2014). Diese Politik widerspiegelt eine zunehmende Migrationswelle, die zu einer sprachlichen Vielfalt in der Gesellschaft des Ziellandes führt und die Nachfrage nach dem Fremdsprachenerwerb erhöht. Das gilt besonders aktuell für Menschen mit Migrationshintergrund, die sich in einem multilingualen Umfeld befinden und auf die Mehrsprachigkeit angewiesen sind. Die Mehrsprachigkeit wirkt dann auf die individuelle Spezifik des Erstsprachenerwerbes und beeinflusst das Lernen der ersten und zweiten Fremdsprache. Dabei können sich die Aussprache, der Satzbau, der Wortschatz, die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten der L1, L2 und L3 vermischen.

Man konfrontiert mit verschiedenen Sprachen je nach Raum. Zu Hause wird z.B. Türkisch, in der Schule Deutsch, mit Freunden eine andere Art und Weise von Sprachen gesprochen. An dieser Stelle positioniert man sich anders je nach kontinuierlich variierendem Sprachgebrauch, der aber auch unter bestimmten soziallen Bedingungen die Entwicklung der Muttersprache verhindern kann. Darauf weist eine Studie in Berlin hin. Dieser Studie zufolge fehlen 80% der Kinder mit dem türkischen Migrationshintergrund in Berlin die Türkischkenntnisse (vgl. Dirim, 2005, s. 83). Diese Situation erklärt ein folgender Gedanke;

> „Zunächst einmal scheint es eine deutliche Verbindung zwischen Mehrsprachigkeit und der Entwicklung der Kognition zu geben, wobei erzwungen Mehrsprachige hier weniger gut abschneiden als elitär Mehrsprachige. Da die Kognition beim Erwerb einer weiteren Sprache von großer Bedeutung ist, kann man davon ausgehen, dass Mehrsprachigkeit indirekt auch den Erwerb weiterer Sprachen behindert oder fördert" (Wolff, 2010, s. 183).

Hinsichtlich der Erweiterung von kognitiven Fertigkeiten spielt Mehrsprachigkeit eine große Rolle. An dieser Stelle ist das Alter von Individuen von großer Bedeutung. Denn die kognitiven Fertigkeiten stehen damit in einem engen Zusammenhang. Demzufolge variieren Lern- und Erwerbstempo je nach dem Alter von Individuen.

Meibauer hat festgestellt,

> „[….] dass ein zwei Jahre altes Kind aktiv über einen Wortschatz von 50 bis 500 Wörter verfügt, während ein drei Jahre altes Kind über einen Wortschatz von mindestens 100 Wörtern verfügt. Der Wortschatz eines fünf bis sechs Jahre alten Kindes hingegen erstreckt sich sogar schon über etwa 3000 bis 5000 Wörter im aktiven und über etwa 14000 Wörter im passiven Wortschatz" (Kromer, 2009, s. 10, zitiert nach Meibauer, 2007, s. [keine Seitenangabe]).

Aufgrund dieser Feststellung könnte man behaupten, dass die Kognition von einem fünfjährigen Kind stärker als bei einem zweijährigen Kind geprägt ist. Die Wörter, die man im Laufe des Spracherwerbs besitzt, bestimmen den Zusammenhang zwischen Denken und Handeln. Je mehr von den Kindern neue Wörter angeeignet werden, desto stärker entwickeln sich ihre kognitiven Fähigkeiten. Denn die Wörter zeigen sich als Grundbausteine des menschlichen Denkens. Damit spielt die Kognition gerade bei der Mehrsprachigkeit eine entscheidende Rolle. Je besser die muttersprachlichen Kenntnisse beherrscht werden, desto leichter lernt man eine zweite und eine weitere Sprache. Also, gute Muttersprachkenntnisse sind die - besten Voraussetzungen für das effiziente Fremdsprachenlernen. Diesbezüglich sollte Mehrsprachigkeit nicht bedeuten, dass eine Sprache von null an komplett beherrscht werden muss. Sie sieht vielmehr vor, „[…] dass die Menschen in ihrem Alltag und Berufsleben mehrsprachig funktionieren können“ (Racine, 2003, s. 116).

Die Mehrsprachigkeit ist ein ausgedehnter Begriff, der von Wolff (2006) auf folgende Weise gezeigt wird;

- „Erzwungene Mehrsprachigkeit (eng. enforced bilingualism), d.h. Mehrsprachigkeit, die in Migrationskontexten entsteht.

- Elitäre Mehrsprachigkeit (engl. elitist bilingualism), d.h. Mehrsprachigkeit, die durch bilinguale Erziehung in der Familie von Geburt an oder im frühen Kindesalter entsteht.

- Durch Fremdsprachenunterricht hervorgerufene Mehrsprachigkeit (engl. instructed bilingualism), d.h. Mehrsprachigkeit, die durch das gesteuerte Unterrichten einer fremden Sprache im Klassenzimmer entsteht.

- Geographisch oder sozial bedingte Mehrsprachigkeit (engl. geographically or socially induced bilingualism), d.h. Mehrsprachigkeit, die entsteht, weil ein Individuum in einem regionalen oder sozialen Kontext lebt, in welchem mehr als eine Sprache gesprochen wird'' (Wolff, 2010, s. 180-181).

Für diese Studie ist die Deutung der Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund des Fremdsprachenunterrichtes von Belang (Punkt 3 in der Klassifikation). Denn sie kann erfolgreich in die Tertiärsprachenlerntheorie und die Forschung der Wörterbucharbeit implementiert werden und die Vorstellungen von der Mehrsprachigkeit vertiefen.

2.2. Defitionen und Grundlagen zum Begriff, Mehrsprachigkeitsdidaktik‘

Das Fremdsprachunterrichtskonzept besitzt eine lange Geschichte, das sich je nach historischen und politischen Ereignissen entwickelte. Auch in der Gegenwart werden zahlreiche Konzeptualisierungsversuche für die Gestaltung eines erfolgreichen Fremdsprachunterrichtes unternommen. Die meisten Versuche erweisen ihre Vor- und Nachteile vor allem in den didaktisch-methodischen Fragen. Die Fremdsprachdidaktik gliedert sich nach den traditionellen und modernen Ansätzen. Die traditionelle Fremdsprachendidaktik ist vielmehr Lehrerorientiert. Dementsprechend werden Sprachlernerfahrungen, Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden vernachlässigt. Die Defizite, die klassische Methoden aufweisen, können von den alternativen Ansätzen behoben werden.

Das Konzept ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ erweist sich nach Neuner (2009) einerseits als eine Weiterentwicklung und Profilierung des mittlerweile weltweit etablierten Kommunikativen Ansatzes. Andererseits ist sie unabhängig von Lehrmethoden. Nach Racine (2003) ist Voraussetzung für das Lernen von Fremdsprachen, dass man sie – aus welchen Motiven auch immer – lernen will, damit man in ihnen kommunizieren kann. Mit der Gründung der EU hat sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Schulen nach und nach implementiert aber noch nicht etabliert. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik geht nach Hufeisen und Neuner (2003) von den folgenden angegebenen Leitlinien und Fragen aus:

> ,,1. Sprachbesitz und Sprachenkenntnissen:
>
> Was bringen die Lernenden an Vorerfahrungen und -kenntnissen mit, z.B. sprachliche Vorkenntnisse und Vorkenntnisse bezüglich der Zielsprachenwelt? Welche Rolle spielen diese Vorkenntnisse beim Fremdsprachenlernen?
>
> 2. Sprachbedürfnissen:
>
> Welche pragmatischen Vorstellungen haben die verschiedenen Lerngruppen bzw. individuelle Lernende von den Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache, die sie lernen?
>
> 3. Sprachlernerfahrungen
>
> Welche Lernerfahrungen waren bisher prägend für das bisherige Lernverhalten beim Erlernen von Fremdsprachen? Wie kann man diese Lernerfahrungen bewusst machen und neue Lernerfahrungen für ein effizienteres Fremdsprachenlernen vermitteln?
>
> 4. Sprachprofilen:
>
> Welche Ziele sollen durch den Unterricht in der jeweiligen Fremdsprache erreicht werden? Sollen diese Ziele für alle Fremdsprachen, die gelehrt werden, und für alle Lernenden dieselben sein?" (Hufeisen & Neuner, 2003, s. 14).

Wenn von einem Fremdsprachunterricht gesprochen wird, sollten alle Sprachen, die im schulischen Raum vorhanden sind, in Betracht gezogen werden. Sie sollten an den oben angegebenen Leitlinien in den Unterricht eingesetzt werden. Erst danach könnte man einen modernen Fremdsprachenunterricht (FSU) gestalten, der von der Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgeht. Bemerkenswert ist eine ähnliche gesellschaftliche Stellung der Fremdsprachen in der Türkei und der EU. So haben sich Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache in den beiden politischen Räumen etabliert.

Sowohl in der Türkei als auch generell in den EU-Ländern wird die deutsche Sprache neben oder nach dem Englischen angeboten. Daraus ergeben sich große Vorteile für Lernende. Vorerfahrungen und Vorkenntnisse in der L2 spielen eine relevante Rolle bezüglich der Fremdsprachenlerntheorien. Was die Mehrsprachigkeitsdidaktik dennoch vorsieht, ist, dass die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse in die L3 übertragen werden können. Damit kann das Lernen in L3 effizienter und zeitlich günstiger gesteuert werden. Dabei ist es von großer Bedeutung zu erwähnen, dass Mehrsprachigkeit zu erreichen ist, wenn darauf verzichtet wird, jede Sprache komplett zu lernen. „Wir brauchen kürzere Sprachlernangebote, die auf sprachliche Handlungsfähigkeit in bestimmten Teilbereichen bzw. bei einzelnen Fertigkeiten zielen“ (Krumm, 2003, s. 46).

Das Fremdsprachenlernen kann als ein Prozess angesehen werden. Im Fremdsprachenunterricht sind neben dem Sprachbesitz und den Sprachkenntnissen auch sprachliche Handlungsfähigkeiten unerlässlich. Dazu weist Çetintaş hin: „Das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts an den schulischen Bildungseinrichtungen ist es, unter Beachtung der jeweiligen Stufe der Lerner die Fertigkeiten a) Hörverstehen, b) Leseverstehen c) Sprechen und d) Schreiben zu vermitteln“ (Çetintaş, 2009, s. 14).

Also, die Fertigkeiten weisen darauf hin, inwiefern die Sprache beherrscht wird. Dieser Aspekt soll im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik näher untersucht werden. Dabei ist auch die individuelle Spezifik des Fremdsprachenlernens von Belang. Einige können besser verstehen und lesen, wobei die anderen besser sprechen und schreiben können. Durch eine heterogene Gruppierung im Fremdsprachunterricht könnten die Sprachbedürfnisse der Lernenden befriedigt werden. Dazu leisten die Lehrwerke einen großen Beitrag. Sie sollen auch gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) vorbereitet werden.

Dennoch sollten die Sprachbedürfnisse von Lernenden berücksichtigt werden. Der GER sieht jedoch vor, dass im Fremdsprachunterricht die individuellen Unterschiede bzw. Lernvielfalt hervorgebracht werden. Um dieses zu bestimmen, ist

das Sprachportfolio von großer Bedeutung. Es bietet prinzipiell an, welche Lernbiographie, Lernerfahrung und Lernfähigkeiten die Lernenden besitzen. Alle diese Lerninstrumente vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind im Fremdsprachenunterricht zu beachten. In der dritten Kategorie, die von den Fragen ausging: „Welche Lernerfahrungen waren bisher prägend für das bisherige Lernverhalten beim Erlernen von Fremdsprachen? und wie kann man diese Lernerfahrungen bewusst machen und neue Lernerfahrungen für ein effizienteres Fremdsprachenlernen vermitteln?" (Hufeisen, 2008, s. 14).

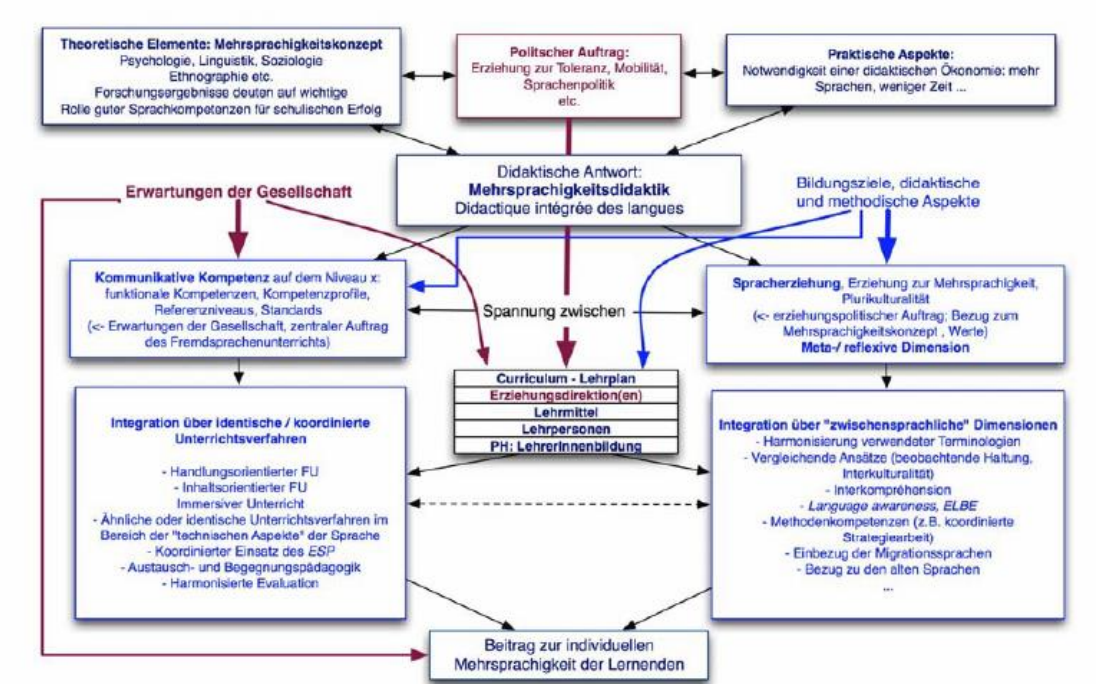
Diese Fragen beziehen sich auf einen erfolgreichen FSU in einer multilingualen Gesellschaft. Die multilingualen Lernerfahrungen haben eine verbindende gesellschaftliche Rolle. Diesen Ansatz, der die Rolle des Englischen als erste Fremdsprache und des Deutschen als zweite Fremdsprache (EaeFS und DazFS) erklärt, zeigt der folgende Gedanke:

> „[…] dass Lernende, die bereits Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, nun für das Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache weniger Anstrengung benötigen bzw. dass sie vielleicht von ihren Lernerfahrungen in der ersten Fremdsprache profitieren können, d. h., sie vergleichen zwischen Englisch und Deutsch oder- benutzen Strategien, die sich beim Lernenvon Englisch als nützlich erwiesen haben" (Hufeisen, 2008, s. 6).

Die Lernerfahrungen lassen sich nicht immer vorteilig erscheinen. Insbesondere türkische Lernenden werden mit den Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen und Folgefremdsprachenlernen konfrontiert. Dies kann damit begründet werden, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD) in der Türkei noch nicht umfangreich implementiert ist. Die Bildung steht mit den politischen Entwicklungen im engen Zusammenhang. Von daher spielt die Bildungspolitik in der Türkei eine wichtige Rolle. Denn sie befasst sich mit der Ausstellung von Curriculum bzw. Unterrichstunden, was im Endeffekt die MSD bestimmt. Günstige Rahmenbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von MSD bieten die Beitrittsperspektiven der Türkei in die EU.

Vor dem Hintergrund der EU-Beitrittskriterien wurde im Bereich der Bildung viele Verbesserungsmassnahmen unternommen. Denn zwischen der EU und dem türkischen Bildungssystem gibt es doch wesentliche Unterschiede, die sich auch auf die Gestaltung des Fremdsprachunterrichtes beziehen. Der erste Unterschied erklärt sich durch die Zugehörigkeit einer Sprache zur Sprachfamilie. Während Deutsch und Englisch innerhalb derselben Sprachfamilie liegen, ist Türkisch einer anderen Sprachfamilie zugeordnet. Deswegen zeigen sich bei den Lernenden einer Fremdsprache, die nicht zu ihren Sprachfamilie gehört, mehrere Lernschwierigkeiten als bei den Lernenden, deren Fremdsprache zur Sprachfamilie ihrer Muttersprache gehört. In der Abbildung 1 veranschaulicht Wokusch (2008) die wichtigsten Inhalte der Mehrsprachigkeitsdidaktik, nämlich die Ziele, Orientierungspunkte der MSD und ihre Abhängigkeitsverhältnisse.

Abbildung 1: Funktionen der Mehrsprachigkeit nach Wokusch



(Wokusch, 2008, s. 18).

2.2.1. Merkmale und Dimensionen der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Raum

Bevor auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Raum eingegangen wird, analysieren wir das Fremdsprachvermögen der Schüler aus den EU-Ländern, um daraus Ableitungen und positive Erfahrungen für die türkische Fremdsprachenpolitik zu ziehen. Nach der Studie von Krumm (2003) ist der Anteil der Fremdsprachen lernenden Schülern in EU Ländern wie folgt angegeben:

> „Wie viele Fremdsprachen ein Schüler durchschnittlich lernt, zeigt nur für Luxemburg einen Durchschnitt von 2,9 Sprachen, für Finnland 2,4, für Dänemark und Belgien 1,9. Im Vergleich zu anderen Ländern ergibt das im europäischen Vergleich für Deutschland mit 1,2 Sprachen pro Schüler – in Österreich sind es mit 1,36 Sprachen pro Schüler geringfügig mehr – eine Schlusslichtposition und insgesamt eine eher negative Bilanz (die Berechnungen sind der Süddeutschen Zeitung Nr. 36 vom 13.02.2001, S. V, 15-16, entnommen)“ (Krumm, 2003, s. 35).

In der Tabelle 1 wird der Index der Englischkompetenz nach Ländern im Jahre 2014 präsentiert. „Die Länder wie Norwegen, Holland, Schweiz und Dänemark investieren pro Schüler, die zwischen 6-15 Jahre sind, 80.000 Dollar, wobei dies in der Türkei etwa ein Sechstel, 12.708 Dollar, ist*[1]“ (vgl. Koru & Åkesson, 2011, s. 10). Dieses Ergebnis zeigt, dass die Fremdsprachenpolitik in der Türkei und die damit verbundenen erfolgreichen Fremdsprachenunterrichtsansätze viel weniger als in den oben genannten EU-Ländern gefördert werden. Schlechtere Finanzierung des türkischen Bildungssystems kann das ganze Fremdsprachvermögen der türkischen Lernenden wesentlich vernachlässigen. Laut einer Studie des English Proficiency Index (EF-EPI) über das Sprachniveau für die Sprache-

[1] Die Abkürzung * weist daraufhin, dass der Text seitens Verfassers sinngemäß vom Deutschen ins Deutsch übersetzt wurde.

Englisch im nationalen Kontext belegen die türkischen Englisch Lernenden Platz 47 in einer Sprachniveau-Skala (2014).

Tabelle 1: Index der Englischkompetenz nach Ländern im Jahre 2014 nach EF EPI

Länder	Durchschnitt zur Ergebnisse der Online-Test
Dänemark	69.30
Niederland	68.99
Schweden	67.80
Finnland	64.40
Norwegen	64.33
Polen	64.26
Österreich	63.21
Estland	61.39
Belgien	61.21
Deutschland	60.89
Türkei	47.80

(vgl. Demirpolat, 2015, s. 11).

Die vorliegende Tabelle konkretisiert die Kompetenz zum Englischwissensgrad von 65 Ländern. Hierbei handelt es sich um fünf Kategorien. Die Kategorien sind je nach Durchschnitt der Ergebnisse eines Online Tests geordnet. Der Durchschnitt 69.30- 63.21 symbolisiert den Höchstanteil bzgl. der Kompetenz des Englischwissens, während der Wert 47.82- 38.02 den niedrigsten Anteil betrifft. Die Türkei befindet sich in der fünften Kategorie, wo der Anteil am niedrigsten ist, der die Englischwissenskompetenz andeutet. Somit ist die Türkei an der 47. Reihe von 65 Ländern. Am gleichen Test nahm die Türkei im Jahr 2011 teil und belegte die 43. Reihe (vgl. Koru & Åkesson, 2011, s. 2). Wenn man diese beiden Ergebnisse vergleicht, könnte man schlussfolgern, dass die Türkei bezüglich der Kompetenz zum Englischwissen stetig rückfällt, als die anderen Länder. Es wurde im letzten Kapitel erwähnt, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik ein Konzept ist, das vielmehr im schulischen Raum stattfindet. Daher ist es von großer Bedeutung, einen Überblick auf den Zustand der Fremdsprachen in den Schulen zu werfen. In der Türkei gibt es verschiedene Schultypen.

Die Unterrichtsstunden der Fremdsprachen werden verschieden je nach Schultypen geregelt. Die Schultypen in der Türkei sind wie folgt;

> „-Staatliche allgemein bildende Gymnasien, Technische Gymnasien und Berufsgymnasien
>
> -Staatliche Elitegymnasien, deren Schulbesuch erst nach bestandener Aufnahmeprüfung möglich ist:

- *Fen Lisesi* (Naturwissenschaftliche Gymnasien): Das erste Naturwissenschaftliche Gymnasium wurde im Schuljahr 1964/65 eröffnet (vgl. Yalçın 2001, s.90). Erst nach 1983 wuchs ihre Anzahl langsam an. Sie verfügen über moderne Labors und Einrichtungen, zudem führen sie reformierte Programme für begabte Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften durch. In einem Schuljahr werden maximal 96 Schüler aufgenommen so dass die Klassenstärke nur 24 beträgt.

- *Anadolu Lisesi* (Fremdsprachliche Gymnasien): Die ersten Gymnasien dieser Art wurden im Schuljahr 1976/77 eröffnet. In diesen Schulen werden intensiv Fremdsprachen unterrichtet. Flächenendeckend war vorgesehen die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften in der jeweiligen Fremdsprache-(Englisch, Deutsch oder Fransözisch) zu unterrichten. Die Umsetzung dieser Vorgabe scheiterte jedoch auf Grund fehlender geeigneter Lehrkräfte. Heute wird nur an den Schulen der Fachunterricht in einer Fremdsprache erteilt, an denen entsprechendem Lehrer zur Verfügung stehen.

- *Sosyal Bilimler Lisesi* (Gymnasien für Sozialwissenschaften): Erst ab 2003 wurden Schulen dieser Richtung gegründet, um diesbezüglich begabte Schüler auf ein sozialwissenschaftliches Hochschulstudium vorzubereiten. So wie bei den Naturwissenschaftlichen Gymanisen werden jährlich 96 Schüler aufgenommen und die Klassenstärke darf nicht mehr als 24 Schüler betragen“ (Borchers, 2013, s. 222) .

Die 2009 erhobenen Daten, die die Teilnehmerzahlen einer L3 betreffen, vermehren sich drastisch im Jahre 2015. Zufolge der Datenerhebungen des Auswärtigen Amts lernen 467.813 Personen Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Davon lernen es 450.000 im schulichen Bereich (vgl. Bielecka, 2016, s. 178). Von

diesen Ergebnissen ausgehend könnte behauptet werden, dass Deutsch im schulischen Raum mehr Platz besitzt, als in den vergangenen Jahren. Dieses kann auch mit dem Schulreformgesetz, das in 2012 in Kraft getreten ist, in Bezug gebracht werden. Mit den Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe könnte das Schulreformgesetz noch konkreter behandelt werden. In der folgenden Tabelle werden die Unterrichtstunden des Deutschen in den Sekundarstufen behandelt, da die Teil-Gesamtheit der vorliegenden Arbeit als die Sekundarstufe bestimmt wurde.

Tabelle 2: L3-Unterrichtsstunden in Sekundarstufen nach türkischen Bildungsministerium 2017[2]

	Sekundarstufe			
Klassen	9	10	11	12
Unterrichtsstunden	2	2	2	2
Insgesamt	288			

Den Schülern in der Sekundarstufe wird Deutsch insgesamt 288 Stunden angeboten. Vor dem Schulreformgesetz betrugen die Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe insgesamt 216 Stunden (vgl. Çetintaş, 2009, s. 16).

> „An den 2000 stattlichen sogenannten Anadolu-Gymnasien werden Fremdsprachen vertiefend unterrichtet, ab der 9. Klasse ist die zweite Fremdsprache dort mit mindestens zwei Wochenstunden Wahlpflichtfach. An über 90 % der Anadolu-Gymnasien ist die zweite Fremdsprache Deutsch. An ca. 40 Anadolu- Gymnasien wird Deutsch auch erste Fremdsprache und zudem Fachunterricht auf Deutsch angeboten“ (Auswärtiges Amt, 2015, S. 35).

Diese Datenerhebungen zeigen einen hohen gesellschaftlichen Wert der deutschen Sprache als 1. und 2 Fremdsprache, von der die Schüler zweifellos sehr viel profitieren. Nun wird es sich im nächsten Kapitel um die Anforderungen

[2] Die Daten sind aus dem Web-Seite des Bildungsministeriums entnommen [Rufbar unter; http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7]

handeln, die zum FSU der ersten Unterrichtssprache gestellt werden (L1), denn Schüler, die mit dem Sprachenlernen anfangen, gehen von ihren L1-Kenntnisse aus. Dies hat Vor- und Nachteile beim Fremdsprachenlernen.

2.2.2.Anforderungen an den muttersprachlichen Unterricht (L1) und den Unterricht in der ersten Fremdsprache (L2)

Die guten Muttersprachenkenntnisse gelten als wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen. Denn sie ist eine wichtige Grundlage für den weiteren Aufbau von Fremdsprachen generell. Das Fremdsprachenlernen von L2 und L3 ist von der hohen Sprachkompetenz vor allem in der Muttersprache abhängig. In Kapitel 2.2. wurde der Begriff MSD thematisiert, was zur Schlussfolgerung führte, dass die MSD mehr im schulischen Raum stattfindet. Das zeigt sich deutlich am Beispiel der Schüler, deren L1 Türkisch ist. Für sie spielt der L1-Unterricht eine wichtige Rolle aus der Sicht der MSD. Weil, wegen der Unterschiede in den Sprachfamilien, zu den Lernsprachen gehören (Türkisch als L1 – ural-altaisch und Englisch/Deutsch als L2/L3 – indogermanisch) die Schüler nicht nur mit den Einzelsprachen, sondern mit den massiven Schwierigkeiten im Verständnis der komplexen Phänomene, die außerhalb einer Sprachfamilie liegen, konfrontiert werden. Zur Überwindung der Lernschwierigkeit, ist es wichtig deshalb sehr wichtig, einen effektiven und systematischen Umgang mit dem Lernen der Erstprache aufzubauen.

Ohne systematische L1-Kentnnisse ist es schwer, eine weitere Sprache zu lernen, die zu einer anderen Sprachfamilie gehört. Genügende Vorbereitung im L1-Unterricht ist beim Fremdsprachenlernen von Belang.

> „[…] wenn nur ein bestimmter Schwellenwert beim L1-Erwerb erreicht ist, wirkt sich Zweisprachigkeit nicht negativ aus (hohe Kompetenz in L1, schwächer in L2) und erst wenn die 2. Schwelle überschritten ist, zeigen sich positive kognitive Effekte (hohe Kompetenz in L1 und L2)“ (İşigüzel, 2012, s. 63, zitiert nach Butzkamm, 1953, s. 51).

Zu den wichtigen Lernformen gehören Aufsatzschreiben, Rhetorik, Redewendungen, Sprichwörter und Diskussionen. Sie sind beim Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung. Sie lernt man aber immer unter dem Blickwinkel des Erstsprachenunterrichts, der einen hohen gesellschaftlichen Wert hat. So gehören zu den Zielen des Muttersprachenunterrichts die folgenden Merkmale:

1) „Vollkommener und effektiver Sprachgebrauch des Türkischen.

2) Individuen erziehen, die sich selber äußern, mit den anderen kommunizieren. Auch die Personen erziehen, die erweiterte Kapazität zum problemlösen und unternehmen haben.

3) Individuen erziehen, die wissenschaftlich denken, verstehen, recherchieren, untersuchen, kritisieren, beurteilen und kommentieren.

4) Individuen erziehen, die ihre eigenen Rechte und Pflichte wissen, ein hohes Selbstvertrauen haben, mit ihrer Umgebung einen guten Umgang haben. Zusätzlich sollen die Lerner die Fähigkeiten entwickeln, ihre Stellungnahme und These mit Begründung und Beweis schriftlich und mündlich zu äußern.

5) Individuen erziehen, die aus einer kritischen Perspektive bewerten und abstrahieren können, indem sie das Gelesene verstehen und damit Lust auf das Lesen und Lernen erwecken

6) Individuen erziehen, die einen kompetenten Umgang mit Informationen, nämlich auf zuverlässige Art und Weise ihren Erwerb, die Gestaltung und Verteilung mithilfe der modernen Wissenstechnologien, vollbringen*“
(MEB, 2017). (Siehe Anhang: 1).

Die Ziele eines Sprachunterrichtes nach den Kriterien des Bildungsministeriums (2015) erweisen sich vielfältig. Neben der sprachlichen Erziehung soll ein solcher Unterricht auch die Persönlichkeitsentfaltung und ein gesellschaftliches Mitverantwortungsgefühl fördern. Obwohl sich diese Kriterien auf den L1-Unterricht beziehen, spielen sie auch für das Fremdsprachlernen eine große Rolle. Alle diese Anforderungen an den kompetenten Umgang mit den Informationen gelten auch als Qualitätskriterien für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht.

> „[…] dass positive Einstellungen zu einem garantierten Fremdspracherlernen und die negativen Einstellungen dagegen zu einem Fremdsprachverlust führen können. Deshalb muss die Lehrkraft die Motivation der Lernenden immer berücksichtigen und mit geeigneten Motivationstechniken den Unterricht durchführen"(İşigüzel, 2012, s. 66).

Aus diesem Zitat kann abgeleitet werden, dass neben den kognitiven Prozessen des Fremdsprachenlernens, also wo die Lernenden bewusst sind, welche ähnliche und unterschiedliche Ebenen die Sprachen besitzen und dann konkrete Entscheidungen treffen, auch die Motivation von Wichtigkeit ist.

2.2.2.1. Konkrete Beispiele zum positiven Transfer

> „Das Wort 'Transfer' stammt vom lateinischen 'transfere' und bedeutet 'hinübertragen'. Die Begriffe Transfer und Interferenz wurden aus der psychologischen in die Linguistik übernommen. In der Psychologie des Lernens bedeutet 'Transfer' die Übertragung einer früher erworbenen Fähigkeit auf eine andere ähnliche Situation (…). Nach Juhász (…) ist die Interferenz als Verstoß gegen die sprachliche Norm, der durch die Beeinflussung von anderen Sprachen verursacht wird" (Oflaz, 2013, s. 933, zitiert nach Juhász, 1970, s. 12).

In diesem Teil der Arbeit wird der positive Transfer beim Fremdsprachenlernen thematisiert, der sich als L1 (Türkisch), L2 (Englisch) und L3 (Deutsch) vollzieht. Da zwischen der deutschen und türkischen Sprache große Unterschiede existieren, bezieht sich der positive Transfer vielmehr zwischen der englischen und deutschen Sprache. Die Unterschiede zwischen Deutsch und Türkisch sind z.B. an der Syntax zu erkennen. Die Syntax im Türkischen besteht aus der Zusammenstellung von Subjekt + Objekt + Prädikat, wobei es im Deutschen Subjekt + Prädikat + Objekt ist.

> „Das Englische (L2) steht dem Deutschen (L3) typologisch und genetisch näher als das Türkische (L1). So weisen beide Fremdsprachen Ähnlichkeiten in der Grammatik und dem Wortschatz auf. Entsprechend kann sich Englisch beim Deutschlernen erleichternd auswirken“ (Serindağ, 2005, s. 1, zitiert nach Neuner, 1999, s. 15).

Wie aus diesem Zitat entnommen werden kann, sind insbesondere die Ähnlichkeiten im Wortschatz von großem Vorteil, wenn die beiden Fremdsprachen der gleichen Sprachfamilie angehören. Denn, die in L2 bereits vorhandenen Wörter können sich in der L3 reflektieren. Auch wenn diese Reflexion einige kleine Unterschiede (wie z.B. orthographisch oder phonetisch) erweisen, assoziieren die Lernenden mehr ihre Verwendung. Dieses kann die Motivation erhöhen und somit das Fremdsprachlernen erleichtern. Ein konkretes Beispiel für den positiven und negativen Transfer zugleich hat Serindağ (2005) veranschaulicht:

Abbildung 2: Wortstellung als positiver Transfer anhand des Bespielens im Deutschen, Türkisch und Englisch

Deutsch:	Ich bin in Deutschland.	Das ist Frau Müller.	Mein Name ist nicht Müller.
Englisch:	I am in Germany.	This is Mrs. Müller.	My Name is not Müller.
Türkisch:	Ben Almanya‘day•m.	Bu, bayan Müller‘dir.	Benim ad•m Müller de• ildir.
***Deutsch:**	*Ich Deutschland-in-bin.	*Das Frau Müller-ist.	*Mein Name Müller nicht-ist.

(Serindağ, 2005, s. 6).

Aus der Abbildung 2 ist zu ersehen, dass Englisch und Deutsch strukturell ziemlich ähnlich sind. Das Türkisch erscheint dagegen äußerst unterschiedlich. Dieses führt die Lernenden zu negativem Transfer, wie an den Bespielen; Ich Deutschland-in-bin, Das Frau Müller ist und Mein Name Müller ist nicht, zu erkennen sind. Ausgangspunkt dieses negativen Transfer bezieht sich darauf, dass die türkisch Lernenden auf ihre L1 zurückgreifen. Wenn stattdessen auf L2 zurückgegriffen wird, könnte die Fehleranzahl minimiert oder ganz abgeschafft werden. Dass Englisch und Deutsch ähnliche Phänomene wie z.B. Satzbau besitzen, bestätigt unten dargelegte Abbildung.

Abbildung 3: Die Positionierung der Fragewörter als Positive Transfer

Türkisch	**Englisch**	**Deutsch**
Anna *nerede* oturuyor?	*Where* lives Anna?	*Wo* wohnt Anna?
O *kaç* ya••nda?	*How* old is she?	*Wie* alt ist sie?
Kim bunu söylüyor?	*Who* says this?	*Wer* sagt das?

(Yücel, 2005, s. 6).

Die oben dargestellten Abbildungen 2 und 3 weisen deutlich darauf hin, dass vom positiven Transfer vielmehr die Rede ist, wenn L2 und L3 ähnliche Phänomene, wie Wortschatz, Satzstellung und Fragesätze besitzen. Dafür spielt L1 auch eine entscheidende Rolle, auch wenn sie mit L2 und L3 keine Ähnlichkeit hat. Denn sie lässt die Motivation der Lernenden beeinflussen. Je höher die Motivation ist, desto effektiver kann das Fremdsprachlernen nachvollzogen werden. Wenn man mit L1 gut zurechtkommt, könnte man von der kontrastiven Hypothese ausgehend weitere Sprachen noch leichter lernen. Dies hängt auch davon ab, ob der Lerner ein Selbstbewusstsein hat. Die Merkmale der kontrastiven Linguistik werden wie folgt behandelt;

> „Kontrastive Linguistik beschäftigt sich weniger mit den Gemeinsamkeiten als mit den Abweichungen bzw. Kontrasten, die in zwei oder mehreren Sprachsystemen oder -subsystemen liegen. Sie hat nichts mit der- historischen Vergleichenden Sprachwissenschaft zu tun, sondern bemüht sich, Unterschiede zwischen zwei genetisch verwandten oder nicht- verwandten Sprachen — hier des Türkischen und Deutschen — im einfachsten Sinne durch Vergleich herauszuarbeiten“ (Benzer, 2000, s. 1, zitiert nach Rein, 1983, s. 12).

2.2.2.2. Konkrete Beispiele zum negativen Transfer

Im letzten Kapitel (2.2.2.1) wurde erwähnt, dass Unterschiede existieren können, wenn eine Person, die Türkisch als Erstsprache hat und Englisch als erste Fremdsprache gelernt hat, Deutsch lernen möchte. Dies kann auch einen negativen Transfer ausüben. Außerdem auch, wenn die englische Sprache nicht systematisch korrekt gelernt wurde, sodass auch das zu negativen Transfer führen kann. Als Fehlerursache werden diese Fehler als ‚Interferenzfehler‘ definiert.

In diesem Teil der Arbeit wird zunächst die Klassifikation von Interferenzfehler festgehalten, darauffolgend werden L3 bezogene Bespiele behandelt. Die Klassifikation von Interferenzfehler nach Balcı (2009) verteilt sich in vier Gruppen. Sie sind als
graphemische, phonetisch-phonologische, grammatische und lexiosemantische Fehler zu zählen. Davon wird der lexikosemantische Fehler als Beispiel unten dargestellt, da er vielmehr mit dem Schwerpunkt Lexikologie zusammenhängt.

> „Lexikosemantische Intereferenzfehler
> a. Ich bleibe im Studentenheim und...
> b. Ben öğrenci yurdunda kalıyorum ve...
> c. Ich wohne im...“ (Balcı, 2009, s. 132).

a: bezeichnet Interferenzfehler

b: der Satz, der ins Deutsch übersetzt werden wollte

c: die Entsprechung des türkischen Verbs ‘’kalmak’’ im Deutschen

An diesem Beispiel kann festgestellt werden, dass die türkischen Deutschlernenden auf L1 so zurückgreifen, dass unverständliche Äußerungen produziert werden. Um diese Interferenzfehler aufheben zu können, könnte man auf L2 zurückgreifen. Serindağ (2005) deutet in der Abbildung 4 auf die Fehler hin, die unmittelbar durch Ausnutzung englischer Grammatik entstanden sind. Hier wird der Name zur Tabelle direkt übernommen.

Abbildung 4: Fehler, die unmittelbar durch Ausnutzung englischer Grammatik entstanden sind

Fehler, die unmittelbar durch Ausnutzung englischer Grammatik entstanden sind:

Interferenzbereiche	identifizierte Abweichung	deutsche Korrektur
Artikel	Ich bin *ein* Student Meine Mutter ist *eine* Lehrerin Sie liebt *der* Mann	Ich bin Student Meine Mutter ist Lehrerin Sie liebt den Mann
Genus	*Die* Mädchen spielt Tennis Das ist mein Tisch. *Es* ist groß	Das Mädchen spielt Tennis Das ist mein Tisch. Er ist groß
Steigerung der Adjektive	Das ist das *meist interessant* Buch Ein Ferrari ist *mehr teuer* als ein Mercedes	Das ist das interessanteste Buch Ein Ferrari ist teurer als ein Mercedes
Negation	Er will nichts *nicht* essen Sie ist weder in Bonn noch in Berlin *nicht* gewesen	Er will nichts essen Sie ist weder in Bonn noch in Berlin gewesen
Trennbare Verben	Ich nehme *teil in* Unterricht Er kann *nicht teilnehmen an* Unterricht	Ich nehme an dem Unterricht teil Er kann an dem Unterricht nicht teilnehmen
Präpositionen	Er geht Arzt *nach* Ich gehe *zu das* Kino	Er geht zum Arzt Ich gehe ins Kino
Wortstellung	Wenn ich *höre* etwas im Fernsehen, ... Kann ich *gehen* ins Kino *samstags*? Danach ich *gehe* ins Kino	Wenn ich etwas im Fernsehen höre, ... Kann ich samstags ins Kino gehen? Danach gehe ich ins Kino
Tempus	Ich *bin schreiben* Was *bist* du *machen* jetzt? Ich *will* nicht vergessen *Sie*	Ich schreibe gerade Was machst du jetzt? Ich werde Sie nicht vergessen

(Serindağ, 2005, s. 10).

Aus der angegebenen Abbildung und Beispielen von Interferenzfehler kann abgeleitet werden, dass türkisch Deutschlernende auf verschiedenen Ebenen von L1, L2 und L3 auf unterschiedliche Arten profitieren. Dies kann verschiedene Gründe haben wie: Schwache Erstsprache Kenntnisse, schwaches Selbstvertrauen, geringe Motivation, strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprachen. Diese Fehler können mithilfe der Wörterbucharbeit vermindert werden. Wenn die Lernenden ganz

genau wissen, welches Verb in welcher Situation und wie gebraucht wird, könnte von den reduzierten Interferenz Fehler die Rede ist.

3. Der Begriff ‚Tertiärsprachen'

Der Begriff ‚Tertiärsprachen' besteht aus der Derivation von 'Tertiär' und 'Sprachen' (vgl. Duden-online, 2016). Tertiär ist ein französischer Begriff. Nach Duden hat es die Bedeutung, das Drittel enthaltend. Damit wird gemeint, dass jemand mehr als zwei Sprachen kann. Von Geburt an wird man mit den Sprachen konfrontiert. Zunächst wird die Erstsprache prinzipiell durch das Imitieren und das Hören nachvollzogen. Erst nach diesem, könnte von einer Folgesprache (L2-L3) die Rede sein. Grundsätzlich steht das L1, L2- und L3 Lernen in einem engen Zusammenhang. Das L1 Lernen dauert lebenslang und dieses lässt sich bei den Kompetenzen in L2 und L3 eben erscheinen. Im Zeitraum, wo die zweite Fremdsprache erlernt wird, könnte man von den Tertiärsprachen sprechen.

Jede Sprache hat ihren eigenen Hintergrund, in denen Lernerfahrungen zu finden sind. An dieser Stelle trägt er eine relevante Rolle. Darauffolgend werden die Sprachen unterschiedlich gelernt, auch wenn man mit diesen Sprachen vertraut ist. Denn Faktoren, die das Lernen beeinflussen und bestimmen, z.B. Lernerfahrungen und Lernstrategien, bestimmen auch den Lernzustand. Dieses Faktum weiß daraufhin, dass Lernen in L1, L2 und L3 in einem Abhängigkeitsverhältnis steht. Dieser unterschiedliche Lernprozess findet vielmehr in den Räumen statt, in denen die Sprachen auftreten. In unserem Fall handelt es sich um den schulischen Raum. Denn die Lernenden in der Türkei stoßen auf die anderen Sprachen wie Englisch und Deutsch vielmehr im Fremdsprachunterricht. Das im schulischen Raum bezogene Tertiärsprachenlernen wird im Kapitel 3.3.3. thematisiert.

3.1. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff, Tertiärsprachenlernen‘

In dem Fall, wo die Sprache Englisch als eine zweite Fremdsprache vor oder nach dem Deutschen hervor tritt, haben die Lernenden dieser Sprachen große Vorteile, da Deutsch und Englisch dergleichen Sprachfamilie angehören. Das Konzept von Tertiärsprachenlernen bietet den Lernenden diverse Möglichkeiten an. Es fordert prinzipiell, dass das Lernen einer Fremdsprache mithilfe der bereits vorhandenen Sprachen noch leichter geschafft werden kann. „Ziel beim Tertiärsprachenlernen ist es, die gesamte Sprache und den Kulturschatz der Lernenden in den Fremdsprachenprozess einzubeziehen, so dass Lerner bewusster und sensibler gegenüber der Mehrsprachigkeit sein können“ (Köksal & Çınar, 2012, s. 252).

Insbesondere für die Sprachen, die verwandt sind, könnte von einem ökonomisierten und effektiven Lernprozess die Rede sein. Hierfür sind vorhandene Sprachlernerfahrungen, auf das Lernen beeinflussende Faktoren und Lernstrategien von großer Bedeutung. Indem diese an den Lernprozess angeknüpft werden, könnte man den Lernerfolg steigern. ‘‘Diese Anknüpfungspunkte zur Tertiärsprache, die sich aus der Ähnlichkeit der ‚im Kopf‘ der Lernenden schon vorhandenen Sprachen ergeben, eröffnen und erleichtern in ganz besonderer Weise den Zugang zur neu zu lernenden zweiten Fremdsprache” (Hufeisen & Neuner, 2000, s. 15).

Beim Tertiärsprachenlernen sollte das Lernbewusstsein zum Sprachbesitz im Vordergrund stehen. In unserem Fall handelt es sich um drei Sprachen, L1 (Türkisch), L2 (Englisch) und L3 (Deutsch). Diese werden im schulischen Raum meist angeboten. Nicht nur der Lernprozess, sondern auch das Bewusstsein des Lernens ist unerlässlich. Denn beim Erlernen einer Sprache lässt sich eine der kompliziertesten Fragen als ‘Verstehen‘ erscheinen. Insbesondere wenn L1 von L2 und L3 strukturell unabhängig sind, geraten die Lernenden in Schwierigkeiten, die das Verstehen betreffen.

Dieses kann mithilfe des Bewusstseins überwindet werden. Über das Lernen sprechen, über den Lernprozess sprechen, über die Sprachen sprechen, über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sprechen, sind für ein sprachbewusstes Lernen obligatorische Einheiten. Wenn z.B. ein Lerner, der Türkisch als L1 und Englisch als L2 hat und als L3 Deutsch lernt und dabei über seine Wörterbuchverwendungskompetenz spricht, ist kognitiv, strategisch und metakognitiv viel weiter angekommen als ein L3-Lerner, der darüber nicht reflektiert. Indem Englisch als Schlüsselsprache in Gang gesetzt wird, könnte die Schwierigkeit beim Verstehen im Deutschen reduziert werden. Durch ähnliche Ebenen, die bei L2 und L3 existieren, ist das Erlernen einer weiteren Sprache ziemlich ökonomisch.

Jede Sprache hat ihren eigenen Hintergrund und jeder Lerner hat seine eigenen Lernerfahrungen. Da sie sich aufeinander beziehen, wird auch das Bewusstsein des Lernens gefördert. Die Grundlagen des Tertiärsprachenlernens (TSLs) könnten folgendermaßen angegeben werden:

- „Kognitives Lehren und Lernen – Vergleich der Sprachen, Besprechen der Unterschiede, Besprechen von Lehr- und Lernerfahrungen.

- Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens – Aufnehmen von Informationen, Verarbeitung von Informationen, Verankerung der Informationen im Gehirn, Aktivierung des Wissens, etc.

- Inhaltsorientierung – authentische, gut vorbereitete, dem Alter und dem Interesse der Schüler entsprechende Materialien.

- Textorientierung – Erarbeitung von Sprachsystemen, Entwicklung von globalen Lesestrategien, Entwicklung von selektiven Lesestrategien.

- Ökonomisierung des Lernprozesses – effiziente Lehr- und Lernverfahren, Aktivierung und Motivierung der Lernenden“ (Wypusz, 2015, s. 83, zitiert nach Neuner & Hufeisen, 2009, s. 41-45).

Aus diesen Grundlagen kann das Konzept ‚Lernerzentriertheit‘ abgeleitet werden. Im Vordergrund stehen individuelle Besonderheiten der Lernenden. Sei es das Alter, die Motivation oder das Vorwissen, die Lernenden sind in der Lage, von ihren bisherigen sprachlichen Hintergründen profitieren zu können. Dabei ist es von großer Bedeutung, zu beobachten, über welche kognitiven Fähigkeiten die Lernenden am meisten verfügen, ob sie damit zurechtkommen können oder nicht? Auf diese Fragen sollten die Lernenden erst selber eingehen, wenn sie aber dem nicht bewusst sind, sollten dann die Lehrpersonen dabei helfen. Indem es in erster Linie beim Sprachlernen in Betracht gezogen wird, wird es zugunsten der Lernenden. Insbesondere bei den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten schafft das Verstehen, die Lernbewusstheit enorme Erleichterungen. In dieser Hinsicht sollten sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden beim Erlernen einer neuen Fremdsprache grundsätzlich auf das Verstehen achten. Dabei ist das Konzept Tertiärsprachenlernen von großer Bedeutung. Es geht prinzipiell von wesentlichen Schwerpunkten, wie z.B. Mehrsprachigkeit, kontrastive Hypothese und Lernstrategien aus.

Diese Forschungspunkte basieren auf das Tertiärsprachenlernen. Um von der kontrastiven Hypothese sprechen zu können, sollte in erster Linie die Mehrsprachigkeit in Betracht gezogen werden. Denn sie lassen sich ihren eigenen Schwerpunkten gegeneinander etablieren. Ohne Mehrsprachigkeit könnte man von der kontrastiven Hypothese nicht sprechen. Nach der Kontrastivhypothese heißt es; „Die Erstsprache des Lernenden wirkt auf den Erwerb einer Zweitsprache ein. Ausgangspunkt dieser Theorie ist eine kontrastive Beschreibung der L1 (Muttersprache, Ausgangssprache), und der zweiten Sprache- L2 (erste Fremdsprache)“ (Oflaz, 2013, s. 933).

Dazu leisten Lernstrategien (demnächst LS). auch einen relevanten Beitrag. Sie geht von Leitlinien des TSL aus, um ein ökonomisiertes und effektives Erlernen einer Sprache zu fördern. In dieser Hinsicht profitiert TSL von LS. Dies ist aus den Abbildungen 5, 6 und 7 deutlich ablesbar.

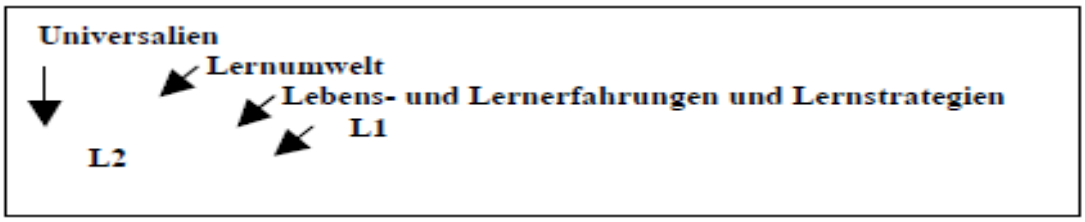
Abbildung 5: L1- Lernprozess nach Hufeisen



(Gürel, 2006, s. 100, zitiert nach Hufeisen, 2000, s. [keine Seitenangabe]).

Aus der Abbildung 5 ist zu entnehmen, dass man beim Erlernen der L1 auf die Lernumwelt stößt. In diesem Zeitraum finden die ersteren Lern- und Lebenserfahrungen statt. Dieses lässt die Basis für das L2-Lernen entstehen. Dabei spielen die Faktoren eine relevante Rolle, die das Lernen beeinflussen. Sie reflektieren sich auf den L2 Lernprozess ziemlich effektiv. Sowohl die in L1 vorhandenen Lern- und Lebenserfahrungen als auch die das Lernen beeinflussenden Faktoren bilden den Korpus des L2 Lernens. Dieses wird in der Abbildung 6 zu konkretisieren versucht.

Abbildung 6: L2- Lernprozess nach Hufeisen

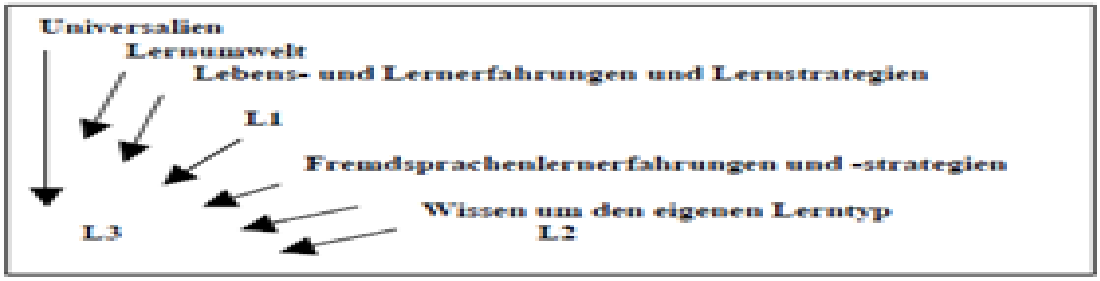


(Gürel, 2006, s. 100, zitiert nach Hufeisen, 2000, s. [keine Seitenangabe]).

Aus der Abbildung 6 ist zu entnehmen, dass beim Kontext L2-Lernen auch der Begriff L1 sich befindet. Im Vergleich zum L1 Lernen ist es festzustellen, dass man beim L2 Lernen über mehrere Faktoren verfügt, die den Lernzustand

tiefgreifender betreffen. Unterschiedlich ist dabei, dass die Lernumwelt, die Lebens- und Lernerfahrungen, die im L1 Lernen bereits stattgefunden haben, variieren. Zusätzlich ist ebenfalls von Lernstrategien, die im L1- Lernprozess festgesetzt sind, die Rede. Wie die beiden Abbildungen gezeigt haben, ist das L2-Lernen auch vom L1-Lernen betroffen. Dieser Fall wird beim L3-Lernen komplexer, da L1 und L2 beide in dem Kontext verschmelzen. Diese Tatsache wird in der Abbildung 7 wie folgt konkretisiert.

Abbildung 7: L3- Lernprozess nach Hufeisen



(Gürel, 2006, s. 100, zitiert nach Hufeisen, 2000, s. [keine Seitenangabe]).

Im Vergleich zum L1- und L2 Lernprozess wird der L3 Lernprozess noch bewusster realisiert. Hierfür spielen die vorhandenen Lernerfahrungen und –strategien in L1 und L2 eine relevante Rolle. Sie beeinflussen sich gegeneinander und bilden somit den Korpus des L3-Lernens. Demzufolge bringen die in L1 und L2 vorhandenen Lernerfahrungen und –strategien die Lernenden in die Lage, dass sie sich mit dem Sprachlernen besser auskennen. Wenn man sich bewusst ist, welche Lernschwäche und –stärke in L1 und L2 vorhanden ist, leistet dieses dem Lernprozess L3 einen unverzichtbaren Beitrag. Unter diesem Aspekt sollen die-Lehrpersonen darauf hinweisen, was für Lernertypen die Schüler sind, wie sie am besten Lernen, wie sie von ihren herkömmlichen Lernerfahrungen profitieren. Um dieses in Gang setzen zu können, soll die Didaktisierung von Lernstrategien und deren Einsatz im Fremdsprachunterricht an erster Stelle kommen.

3.2. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff, Tertiärsprachenmethodik‘

Wenn man die Definition und die Grundlagen zur Tertiärsprachenmethodik näher in Betrag nehmen würde, könnte man folgenden Fragen stellen: Welches Ziel hat die Tertiärsprachenmethodik? Wie sollte ein Fremdsprachunterricht mit der Tertiärsprachenmethodik durchgeführt werden? und worauf sollte dabei geachtet werden? Bevor man auf diese Fragen eingeht, sollte eines erwähnt werden, dass das Konzept Tertiärsprachenlernen keine Methode für den Fremdsprachunterricht, sondern nach Neuner (2009) als Erweiterung des kommunikativen Ansatzes definiert wird.

Diese Auffassung weist daraufhin, dass die Lernenden in die Lage gebracht werden sollten, sich frei äußern zu können. Um dieses steuern zu können, wird zunächst einmal auf die Barriere, die das Verstehen betrifft, zurückgegriffen. Dessen hinsichtlich lässt sich die Antwort auf die erste Frage erweisen. Tertiärsprachenmethodik zielt ab, dass der Fremdsprachunterricht den Lernenden Anlass gibt, wo sie erst mithilfe ihren vorhandenen Lernerfahrungen mit dem Verstehen, welches einer der komplizierten Frage beim Fremdsprachlernen ist, zurechtzukommen. Darauf aufbauend sollten auf vorhandenen Kenntnissen zurückgreifend in der Zielsprache kommuniziert werden können.

Für den Fremdsprachunterricht (demnächst FSU) haben klassische Methoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode, die direkte Methode, die audiovisuelle und audiolinguale Methoden die individuellen Fähigkeiten der Lernenden nicht in Betracht gezogen, weil sie lehrerzentriert waren. Die Tertiärsprachenmethodik geht jedoch prinzipiell von den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden aus, sie ist somit eine erweiterte Form des kommunikativen Ansatzes. Sie untersucht, wie der FSU in erster Linie lernerorientiert umgestaltet werden kann. In dieser Hinsicht werden an Unterrichtsinstrumenten wie z.B. Lehrwerke daran gearbeitet, sie diesbezüglich umzustrukturieren. Grund dafür ist, dass die Lernenden am Unterricht aktiv teilnehmen und dabei von ihren bisherigen Lern- und Lebenserfahrungen profitieren.

Es wird dabei darauf geachtet, dass Unterrichtsinstrumente in der Lage sein sollen, den Interessebereich und die Vorwissens der Lernenden anzusprechen. Die methodischen Ebenen des TSL sind nicht nur auf die Lehrwerke beschränkt. Sie fasst all das an, was den Lernprozess der Lernenden beeinflusst. Für den Erfolg des Fremdsprachlernens sollten die Lernenden aber auch selber ihre bisherigen Lern- und Lebenserfahrungen in den Unterricht mitbringen und davon Gebrauch machen. In dieser Hinsicht sollten auch die Lehrpersonen in der Lage sein, individuelle Fähigkeiten der Lernenden festzustellen. Somit sind Lernmaterialien, Lernende und Lehrende zugleich angesprochen. Dies ist für die Methodik der Tertiärsprachenmethodik von großer Bedeutung.

3.3. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff, Tertiärsprachendidaktik‘

Wie in dem Kapitel 3.2. erwähnt wurde, ist Tertiärsprachenlernen nach Neuner keine Lehr- und Lernmethode für den Fremdsprachunterricht. Hinsichtlich ihrer didaktischen Ebene orientiert sich das Tertiärsprachenlernen auf folgende Fragen:

- „Welche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen bringen die Lernenden in den Fremdsprachunterricht mit ein?
- Welche Sprachlernerfahrungen waren bisher prägend für den Fremdsprachunterricht und wie können sie aktiviert werden? Wie können- neue Lernerfahrungen für ein effizienteres Fremdsprachlernen erworben werden?
- Welche Ziele bzw. welche Teilziele sollen für den jeweiligen Unterricht erreicht werden?
- Welche pragmatische Vorstellungen haben die verschiedenen Lerngruppen oder individuelle Lernende von den Verwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache, die sie lernen?‘‘ (Hanušová, 2006, s. 29).

Die oben dargelegten Fragen sprechen prinzipiell die kognitiven und individuellen Ebenen der Lernenden an. Dieses bestimmt wiederum, dass das Tertiärsprachenlernen auf der didaktischen Dimension dem Lernen gemäß konzipiert werden müsste, sei es als Inhaltsorientierung, oder seine Zielsetzungen. In unserem Fall lernt die Mehrheit der türkischen Deutschlernenden Englisch L2 Deutsch L3. Für die türkischen Deutschlernenden erweist sich Englisch als Schlüsselsprache, mit der man L3 effektiv lernen kann. Dass es zwischen dem Deutschen und Englischen eine ähnliche Struktur hinsichtlich der Wortstellung gibt, wurde in der Abbildung 2 deutlich gemacht. Diese Ähnlichkeit ist auf die Wortstellung nicht zu beschränken, sie zeigt sich auch auf den Wortschatz des Deutschen.

Hierfür ist von einem expandierten Wortschatz die Rede, der über die gleichen Wörter zwischen der deutschen und der englischen Sprache verfügen. In der Fachliteratur heißt dies, ‘falsche Freunde‘.Insbesondere für die Lernenden, die in der Anfängerstufe sind, spielt dieses als didaktisches Potential eine große Rolle. Man sieht alltägliche Kommunikationsmittel, welche die Lernenden brauchen. Wenn sie diese Wörter im Englischen kennen, könnten sie deren Bedeutungen im Deutschen assoziieren und ins Deutsch übertragen. Hierfür stehen die Wörterbücher den Lernenden zur Verfügung. Sie bieten Lernmöglichkeiten dieser Wörter nach deren passendem Kontext beim Lesen, Schreiben, Verstehen und Sprechen. Hinsichtlich der Kommunikationsfertigkeit bringen sie die Lernenden in die Lage, wo sie den Wortschatz ‚falsche Freunde‘ in den richtigen Situationen gebrauchen können. Dabei ist es wichtig, dass sie selber lernen, den Wörterbuchgebrauch in jeden Prozess des Lernens einzusetzen.

3.3.1. Das deklarative Wissen

> „Ein Lerner des Deutschen als L3, der Englisch als L2 gelernt hat, kann auf sein Sprachwissen in der L2 zurückgreifen, um das Verstehen in der L3 zu erleichtern“ (Hanbay, 2013, s. 14, zitiert nach Reinfried, 1998, s. 38).

> „In diesem Fall spricht man vom deklarativen Wissen, dass das Verstehen der neuen Sprache wegen sprachlicher Anknüpfungsmöglichkeiten von der Kenntnis der ersten Fremdsprache erleichtert wird‘‘ (Hanbay, 2013, s. 14, zitiert nach Hufeisen & Neuner, 2000, s. 15).

Beim deklarativen Wissen geht es prinzipiell um die Kognition der Lernenden, da das Verstehen beim Erlernen einer Sprache eine grundlegende Fertigkeit ist. Der Kognitivzustand der Lernenden ist in dieser Hinsicht von großer Bedeutung. Dabei äußern sie sich über ihre bisherigen Lern- und Lebenserfahrungen. Dies sind Hinweise, die von großer

Bedeutung sind, da genau sie in die zu erlernende Sprachen übertragen werden. „Linguistic awareness bezieht sich auf sprachliche Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung, Aussprache) sowie die vier sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen,

Sprechen, Schreiben). Um diese Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, sollen den Schülern vielfältige Lernsituationen angeboten werden, in denen sie eigene Hypothesen über die Fremdsprache aufstellen können, um diese anschließend testen, kontrollieren, verwerfen oder annehmen zu können“ (Franke, 2008, s. 25, zitiert nach Rampillon, 1997, s. 176-178).

Indem es geschafft wird, auf die vorhandenen Kenntnisse in L1, L2 und L3 anzuknüpfen, könnte das deklarative Wissen seine Funktion deutlich implementieren. Um all dieses in Gang setzen zu können, sollte man neben seinem deklarativen Wissen auch auf seine eigene Lerntechnik- und Methode zurückgreifen. Dieses erleichtert wiederum das Verstehen in der gelernten Sprache und erhöht somit die Lernmotivation.

3.3.2. Das prozedurale Wissen

Das prozedurale Wissen befasst sich mit der Frage, wie man eine Sprache am effektivsten lernt. Es geht prinzipiell vom Bewusstsein dem Lernweg aus, wobei das deklarative Wissen sich an den Sprachbesitz orientiert. Durch die Lernbewusstheit, d.h., weiß, wie man seinen Lernprozess in der L1 und L2 verwirklicht hat, welche Leistungsstärke- und schwäche man verfügt, könnte das Verstehen bzw. Lernen in der L3 effizienter vollzogen werden. Somit ergibt sich auch bei dem Begriff ‚prozedurales Wissen' ein ‚learning awareness.

> „Learning awareness bezieht sich auf Wissen über Lern-, Denk- und Problemloseprozesse. Die Bewusstheit des Lerners über sein Lernen beinhaltet folglich auch die Kenntnisse über entsprechende Strategien, um mit diesen Prozessen umgehen zu können. Es werden die folgenden drei Gruppen von Strategien unterschieden: Stützstrategien (indirekte Strategien), Primärstrategien (direkte Strategien) und Instruktionsstrategien. Wichtig ist auch hier, dass die Lerner diese Strategien nicht nur kennen, sondern auch erkennen und anwenden können. Insbesondere in Bezug auf diese drei Aspekte der language awareness (deklaratives Wissen) ist es von Bedeutung, die Lerner zu sensibilisieren und sie in ihrem Lernen zu unterstützen bzw. optimale Voraussetzungen zu schaffen*"* (Franke, 2008, s. 25).

Somit sollte auch die Wörterbucharbeit im Kontext des Konzeptes Tertiärsprachenlernen in den Lehrplänen ihren Platz finden (Didaktik) und Praxisanteile haben (Methodik).

3.3.3. Tertiärsprachenlernen im Unterricht

„Das Lernen einer Tertiärsprache wird insgesamt durch stärkere Systematik, Analysefähigkeit und dem Wunsch nach Bewusstmachung gekennzeichnet‘‘ (Panajota, 2003, s. 2, zitiert nach Hufeisen & Marx, 2001, s. 5). Tertiärsprachenlernen ist in dieser Hinsicht mit den kognitiven Komponenten der Lernenden eng verbunden. Die Lernenden sollen für ein erfolgreiches Tertiärsprachenlernen in der Lage sein, ihre Analysefähigkeit in Gang zu setzen und davon zu profitieren. In diesem Fall könnte von der stärkeren Systematik der Sprachen die Rede sein. Indem die Lernenden analysieren und abstrahieren, welche Besonderheiten der Sprachen sich als eindeutig und unterschiedlich erweisen, wird das Tertiärsprachenlernen systematisiert bzw. erfolgreich realisiert. Somit kann das Erlernen einer Tertiärsprache nachvollzogen werden. Wenn die Lernenden nicht in dieser Lage sind, sollten sie seitens der Lehrpersonen sensibilisiert werden. Wie das funktioniert oder funktionieren soll, darauf weisen die Merkmale des Tertiärsprachenunterrichts nach Hufeisen & Neuner (2000) hin:

- „Es steht insgesamt weniger Zeit zur Verfügung, erwartet wird aber annähernd dasselbe Abschlussniveau wie bei der ersten Fremdsprache; es entstehen mehr Druck und Tempo bei der Durchnahme des Lehrstoffes (steilere Progression).

- Ökonomische Lehr- und Lernverfahren müssen entwickelt werden.

- Die Schüler haben Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht und dem Erlernen einer Fremdsprache (1. Fremdsprache), an die man anknüpft und die man erweitern kann.

- Die Schüler sind älter, sie verfügen über mehr Weltwissen und Lebenserfahrungen, ihre Interessen sind anders (steigendes Interesse an der Außenwelt und an fremden Welten und Sprachen).

- Den weiter entwickelten intellektuellen Fähigkeiten und der größeren Abstraktionsfähigkeit entspricht eine Tendenz zum bewussteren Lernen“
  (Hufeisen & Neuner, 2000, s. 11).

Aus diesen Merkmalen ist es abzulesen, dass das Tertiärsprachenlernen im Unterricht prinzipiell von den Lernerfahrungen ausgeht. Indem sie hervorgebracht und an die gelernten Sprachen angeknüpft werden, kann das Lernen auf ökonomisierte, effektive bzw. erfolgreiche Art und Weise, zustande kommen. Serindağ‘s Studie (2005) bestätigt dies ebenfalls. Nach seiner Studie wurde festgestellt, dass die türkischen Deutschlernenden Deutsch leicht und mit wenigen Fehlern lernen, wenn sie auf ihre Englischkenntnisse zurückgreifen. Dieses weist daraufhin, dass das Tertiärsprachenlernen als Unterrichtskonzept bevorzugt werden sollte.

3.3.3.1. Die Perspektive des Lernens: Lernstile, Lerntypen, und Lernstrategien

Ein zentraler Begriff dieser Arbeit ist das Lernen. Die Definition des Lernens ist wie folgt:

> „Lernen heißt jede aktive, Anstrengungen erfordernde psychische bzw. psychomotorische Auseinandersetzung eines Menschen mit irgendwelchen Objekten der Erfahrung. Dabei werden interne Repräsentationen gebildet und modifiziert, die relativ dauerhaften Veränderungen von Fertigkeiten und Fähigkeiten bewirken“
> (Lotter, 2008, s. 1).

Ob bewusst oder unbewusst, man lernt stets etwas Neues. Beim Lernen einer Fremdsprache treten viele Faktoren auf, z.B. das Alter, die Motivation und die Lerntypen. Sie bestimmen den individuellen Lernprozess.

> „Jeder Lernende entwickelt somit individuelle Lernverfahren und trägt individuelle Merkmale, wie z.B. Weltwissen und auf Sprachen bezogene Erfahrung allgemein. Wissen und Erfahrung über Lernen ganz allgemein und Sprachenlernen im Besonderen; geistige Flexibilität; Motivation/Interesse etc.), woraus sich ein ganz spezifisches, jeweils individuelles Profil ergibt‘‘ (Neuner, 2009, s. 6) .

Dieses unterschiedliche bzw. individuelle Lernen hängt von den ‚Lernstile‘ und oder von dem ‚Lerntypen‘ des Lernenden ab. Verschiedene Lerntypen entstehen durch Lernstile.

> „In dieser weiten Bedeutung bezeichnet der Terminus Lernstil intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung als auch bei der sozialen Interaktion‘‘
> (Franke, 2008, s. 26, zitiert nach Grotjahn, 2003, s. 326).

Hierfür treten die persönlichen Präferenzen der Lernenden, wie z.B. Gewohnheiten, Dispositionen auf. Dagegen beschreibt der Begriff ‘Lerntypen‘ die unterschiedliche Lernfaktum, die aus diesen Präferenzen abgeleitet sind. Es handelt sich um die Frage; wie lerne ich am effektivsten? Diese werden unten als Lerntypen klassifiziert, wobei es prinzipiell vier Lerntypen gibt;

- Auditiver Lerntyp: Diese Art von Lernenden lernen am besten, indem sie hören. Der Wortschatz in der Zielsprache wird dadurch expandiert.
- Visueller Lerntyp: Sie lernen am effektivsten mithilfe der visuellen Elementen, sei es Zeichnungen, Grafiken, Wortkarteien. Beim Erlernen

und Erweitern des Wortschatzes spielen
sie eine große Rolle. Indem man die Wortbedeutung unter die visuellen Elemente schreibt, wird das Lernen noch nachhaltiger.

- Kommunikativer Lerntyp: Vom effizienten Lernen ist dann die Rede, wenn die kommunikativen Lerntypen sich an einem Ort befinden, wo sie sich äußern bzw. mit anderen in Kontakt kommen können. Sie lernen auf diese Art und Weise am effektivsten.
- Motorisch- Kinästhetischer Lerntyp: Diese Art von Lernen lässt sich vielmehr in den früheren Jahren deutlich erscheinen. Motorisch-Kinästhetischen Lerntypen lernen effizient, indem sie die Gegenstände berühren (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000).

> „Den Bereich der Lern- und Sprachgebrauchsstrategien gilt es zum bewussten Einsatz anzuleiten und zu erweitern, wobei die Erfahrungen beim Erlernen der 1. Fremdsprache (Englisch) wichtig sind. Fragen wie „Wie gehe ich am besten beim Verständnis fremdsprachiger Texte vor?“ sollen die Lernenden zur Reflexion anleiten und ihnen die Chance geben, sich mit den früheren Sprachlernerfahrungen auseinander zu setzen. Dabei sollen die Schüler ermuntert werden, sich über Tipps auszutauschen, die sie beim Erlernen der L2 erfolgreich angewendet haben“ (Barrios, 2003, s. 56).

Indem man weiss, welcher Lerntyp man ist, könnte man sich passende Lernstrategien noch leichter herbeischaffen. Nach Rampillon (2000) ist eine Lernstrategie ein Plan, mit dem man seinen Lernzweck erreicht. Dies bedeutet, wenn man bewusst ist, welchen Lernzweck man hat, wird das Lernen auch effizient nachvollzogen. Für die Bestimmung der Lernstrategien braucht man erst das Wissen, wie man am besten lernt. Wenn man z.B. auditiv besser lernt, sollte man seine Lernstrategie in dieser Hinsicht gestalten. Auf die Fragen, warum wir beim Lernen Lernstrategien brauchen und was die Lernstrategien den Lernenden beitragen können, wird im Kapitel 3.3.3.2 näher erläutert.

3.3.3.2. Funktion der Lernstrategien beim, Tertiärsprachenlernen‘

Lernstrategien sind mentale Handlungen, mit denen man angestrebte Lernzwecke erreicht. Vor allem muss man sich bewusst sein, was man lernt und warum man lernt. Beim Tertiärsprachlernen stehen die Begriffe ‚Verstehen‘ und ‚Kognition‘ der Lernenden meistens im Vordergrund. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass man auf Lernstrategien zurückgreift. Bevor auf die Funktion von Lernstrategien eingegangen wird, wird von deren Klassifikation gesprochen. Nach Bimmel & Rampillon (2000) teilen sich die Lernstrategien als ‚direkte Strategien‘ und ‚indirekte Strategien‘ in zwei Gruppen. Die direkten Lernstrategien gehen prinzipiell von der Kognition bzw. dem Gedächtnis der Lernenden aus. Da diese Strategie Gedächtnis bezogen ist, könnte man beim Wortschatzlernen, insbesondere bei der Wörterbucharbeit davon profitieren. Die direkten Lernstrategien leisten somit einen wichtigen Beitrag bei dem Lernen.

Die Lernstrategien sind eigentlich auf jede Fertigkeit zu implementieren, deswegen sind sie Lernstoff bezogen. Demgegenüber „[…] befassen sich ‚Indirekte Strategien‘ mit der Art und Weise des Lernens (wann?, was?, wo?, wie?) mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind (affektive Strategien) und mit den sozialen Verhaltensweisen (soziale Strategien)“ (Píšová, 2007, s. 22, zitiert nach Bimmel & Rampillon, 2000, s. 64). Diese sozialen und affektiven Strategien sind für den außerschulischen Raum verwendbar. Sie können die Lernenden sowohl auf das Leben als auch auf das Lernen vorbreiten. Es kann von einer gesamten Funktion der Lernstrategien gesprochen werden.

„Lernstrategien steigern die Lerneffizienz, indem sie zielgerichtet, flexibel und situationsgerecht eingesetzt werden“ (Martin & Nicolaisen, 2015, s. 13). Auch sie leisten einen Beitrag zum selbstständigen Lernen der Lernenden. Weil die Lernstrategien das aktive Bewusstsein der Lernenden fördert, erleichterten sie eigentlich das Lernen. Ein weiteres Prinzip ist, dass Lernstrategien das Lernen

ökonomisieren. Der Zeitfaktor ist eine Tatsache des Lernens, der nicht unberührt bleiben darf. Das Lernen realisiert sich bei jedem zeitlich anders.

In dem Fall, wo man nicht weiss, wie man mit dem Lernstoff umgehen soll, kostet das Lernen viel Zeit, was dann zur niedrigen Lernmotivation führen kann. Zeitlich geplantes Lernen könnte beim Tertiärsprachenlernen viele Vorteile haben. Indem man plant, was man wie und wann macht, könnte von einem zeitlich ökonomisierten bzw. effektiven Lernen die Rede sein. Dieses könnte sich dann auf die Lernmotivation positiv wiederspiegeln. Somit erhöhen Lernstrategien auch die Motivation zum Lernen. Motivation ist eines der unerlässlichen Phänomene, dass das Lernen direkt beeinflusst. Gesteigerte Lernmotivation, welche von den Lernstrategien geschaffen wird, kann Lernerfolg und auch Selbstvertrauen mit sich bringen.

4. Der Begriff ‚Lexikologie‘

Der Begriff ‘Lexikologie‘ besteht aus der Zusammenstellung der Wörter Lexik und Logie. Das Wort ‘Lexik‘ lehnt sich an das Griechische und lässt sich als ‘Lexis‘ erscheinen. Es bedeutet nach dem Duden, der Wortschatz einer Sprache, wobei das Suffix –logie als ‘Lehre, Kunde, Wissenschaft‘ definiert wird (vgl. Duden-Online, 2017). In Kapitel 4.1. wird der Begriff ‘Lexikologie‘ zusammen mit ‘Lexikographie‘ thematisiert.

4.1. Definitionen und Grundlagen zu den Begriffen, Lexikologie und Lexikographie

> „Lexikologie (auch: Wortkunde) ist ein Teilbereich der Sprachwissenschaft und der Semantik. Lexikologie beschäftigt sich mit der Erforschung und der Beschreibung des Wortschatzes, sie erforscht die innere Struktur der Wörter und ihre Zusammenhänge. Die Ergebnisse der Lexikologie werden von der Lexikographie geordnet“ (Witališ, Maksymčuk, & Sluym, 2005, zitiert nach Bußmann, 1983, s. 300).

Diesbezüglich kann gesagt werden, dass die Lexikographie sich als Oberbegriff erweist. Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit steht vielmehr mit dem Forschungsfeld ‚Lexikologie‘ in einem engen Zusammenhang. Denn Wörterbucharbeit ist ein Forschungsgebiet, das von der Lexikologie abgeleitet werden kann. Wenn es sich um Fremdsprachlernen handelt, konfrontiert man in erster Linie mit den Wörtern. Um die Wörter kennenzulernen, soll auf die Wörterbucharbeit zurückgegriffen werden. Dabei ist die Funktion von Lexikologie von großer Bedeutung. Indem die innere Struktur der Wörter assoziiert wird, könnte deren Bedeutungen nachhaltig und explizit erlernt werden. Insbesondere für die Sprachen, die ähnliche lexikologische Besonderheiten haben, ist Wortschatzlernen ziemlich ökonomisch. Bei den assoziierten Wortbedeutungen spielen die vorhandenen Sprachlernerfahrungen eine unerlässliche Rolle. Denn sowohl die lexikologischen Besonderheiten der L1 als auch der L2 reflektieren sich auf die lexikologischen Struktur der weiter gelernten Sprachen. „Mit Gewissheit sind sie auch auf die lexikographische Behandlung weiterer Sprachen übertragbar“ (Jesenšek, 2014, s. 145).

4.2. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff, Wörterbuchforschung‘

„Neben der Bestimmung und Klassifikation verschiedener Wörterbuchtypen (Wörterbuchtypologie) und der Analyse der Struktur von Wörterbüchern (z.B. nach welchen Prinzipien werden die Lemmata ausgewählt und angeordnet [Makrostruktur], welche Informationen findet man in den Wörterbuchartikeln und wie sind diese angeordnet bzw. kodiert [Mikrostruktur]) zählen vor allem folgende zentrale Forschungsbereiche zur Wörterbuchforschung:

A) Wörterbuchgeschichte: Erforschung der Entstehungsgeschichte und Entwicklung von Wörterbüchern und Wörterbuchtypen in Zusammenhang mit den jeweiligen kulturellen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen.

B) Metalexikographie und Wörterbuchkritik: Die Analyse und Beurteilung von Wörterbüchern in Hinblick auf ihre Qualität, ihre Benutzerfreundlichkeit und ihre Eignung für die vorgesehene Zielgruppe anhand von zuvor festgelegten Gütekriterien, mit dem Ziel, die Qualität der Wörterbücher zu verbessern.

C) Wörterbuchbenutzungsforschung: Empirische Untersuchung der Benutzungs-gewohnheiten der Wörterbuchbenutzer (welche Informationen suchen Wörterbuchbenutzer in welcher Situation in welchem Wörterbuch, wie gehen sie bei ihrer Suche vor und mit welchen Schwierigkeiten haben sie dabei zu kämpfen), mit dem Ziel, Wörterbücher künftig besser an die Bedürfnisse ihrer Benutzer anzupassen.

D) Wörterbuchdidaktik: Entwicklung von Konzepten zur Didaktisierung der Wörterbucharbeit, z.B. Anleitungen und Übungen, die etwa fremdsprachenlernenden Schülern helfen

> sollen, ihr Wörterbuch effizienter zu nutzen, also die benötigten Informationen zielsicherer zu suchen, schneller zu finden, richtig zu interpretieren und besser zu verwerten“ (Katsikas, 2010, s. 1).

Die Grundlagen C und D (siehe oben) beziehen sich prinzipiell auf den Kernpunkt der vorliegenden Arbeit. Der Schwerpunkt Wörterbuchbenutzungsforschung sucht Antwort auf die folgenden Fragen:

- auf welche Defizite geraten die Lernenden beim Wörterbuchgebrauch?
- erfüllen die Wörterbücher die Lernbedürfnisse der Lernenden?
- kommen die Lernenden mit dem Wörterbuchgebrauch zurecht?
- können die Lernenden ihre Lernstrategien auch auf den Wörterbuchgebrauch reflektieren?

Die oben gestellten Fragen spielen auch für den Tertiärsprachunterricht eine relevante Rolle. Wenn der Tertiärsprachunterricht entsprechend der Feststellungen gestaltet wird, könnte den Lernenden gelingen, dass sie mit dem Wörterbuchgebrauch zurechtkommen. Dabei ist wichtig, dass die Lernenden sich zunächst einmal bewusst sind, was ihre Lernbedürfnisse sind. Je nach Lernbedürfnissen der Lernenden sollte die Wörterbucharbeit im Tertiärsprachunterricht (TSU) eingesetzt werden. Didaktische Dimension der Wörterbucharbeit, wie der oben genannte Grundlage D bestimmt, soll die Lernenden anwenden und bewusst machen, wie sie das Gesuchte schnell finden, lernen und effektiv gebrauchen. Die Didaktisierug der Wörterbucharbeit hat eine unerlässliche Rolle für den TSU. Davon wird in Kapitel 4.4. (Definition und Grundlagen zum Begriff ‘Wörterbucharbeit‘) gesprochen. Bevor darauf eingegangen wird, wird zunächst die ‘Wörterbuchklassifikation‘ im folgenden Kapitel erläutert.

4.3. Wörterbuchklassifikationen

In diesem Teil der Arbeit wird von der Wörterbuchklassifikation gesprochen. Es gibt je nach Verwendungsgebiet mehrere Wörterbücher. Bei der vorliegenden Arbeit werden nur Einige erwähnt. Je nach Lemmataanzahl erweisen sich die Wörterbücher unterschiedlich.

> „große Wörterbücher (oder wissenschaftliche Wörterbücher) mit 120.000 bis 200.000 Lemmata
> Handwörterbücher mit 50.000 bis 70.000 Lemmata
> kleine Wörterbücher mit 20.000 bis 25.000 Lemmata
> Taschenwörterbücher mit 10.000 bis 15.000 Lemmata
> Minimalwörterbücher mit 5.000 Lemmata“ (Földes, 2001, s. 33).

Nach Engelberg und Lemnitzer (2004) verteilen sich die Wörterbücher generell in zwei Kategorien. Die Typologie von Wörterbüchern ist wie unten angegeben:

A) Sachwörterbücher
B) Sprachwörterbücher

Sachwörterbücher sind spezifischen Themenfeldern orientiert, wie von dem Wort, Sache‘ assoziiert werden kann. Als Sprachwörterbücher kann von folgenden Wörterbüchern die Rede sein.

„B.I) allgemeine Wörterbücher
B.II) Spezialwörterbücher

B.I) Allgemeinwörterbuch
B.I.I.) Standardwörterbuch
B.I.II) Enzyklopädisches Wörterbuch
B.I.II.III) Historisches Wörterbuch
B.II) Spezialwörterbuch
B.II.I) lemmatyporientierte Wörterbücher
pragmatisch beschränkte Lemmaauswahl

B.II.II) Informationstyporientierte Wörterbücher
a) Syntagmatische Wörterbücher
b) Valenzwörterbuch
c) Konstruktionswörterbuch
d) Kollokationswörterbuch
e) Idiomatikwörterbuch
f) Sprichwörterbuch
g) Zitatenwörterbuch

B.II.III. Benutzergruppenorientierte Wörterbücher
a) Lernerwörterbuch
b) Grundschulwörterbuch
c) Kinderwörterbuch
d) Grundwortschatzwörterbuch
e) Didaktisches Wörterbuch“ (vgl. Dönger, 2009, s. 47-49, zitiert nach Engelberg & Lemnitzer, 2004, s. 21).

Die vorliegende Arbeit befasst sich vielmehr mit den benutzergruppenorientierten Wörterbüchern. Die Anfänger schlagen meistens Lernwörterbuch auf, sobald sie mit unbekannten Wörtern konfrontieren. Bei jedem Lernprozess könnte dieses Nachschlagen zugunsten der Lernenden geleistet werden. Hierfür ist die Rolle von Lehrpersonen von großer Bedeutung. Die Lehrpersonen sollen erst einmal die Funktionen von Wörterbüchern vermitteln und den Lernenden

über den Wörterbuchgebrauch Tipps geben, erst dann kann von der Wörterbucharbeit gesprochen werden.

4.4. Definitionen und Grundlagen zu dem Begriff, Wörterbucharbeit‘

> „Die Wörterbuchbenutzung sollte eine bewusste, didaktisch durchdachte und vorbereitete Wörterbucharbeit sein, so dass sie auch in die Sprachstunden bzw. in die entsprechenden Kompetenzbereiche angemessen eingebettet wird. Der Unterrichtsprozess ist nur ein Bruchteil der Zeit, die für das effektive Fremdsprachlernen nötig ist. In dem größeren Teil der Zeit, die die Lernenden dem Fremdsprachenerwerb widmen, sind sie auf sich selbst und auf das Wörterbuch angewiesen, das stellvertretend für die Lehrerperson als Informationsquelle und Kontrollgeber, die Lernhilfe schlechthin ist. Wörterbücher sind und bleiben auch für die Erwartungen des heutzutage so oft postulierten lebenslangen Fremdsprachenlernens die wichtigsten zuverlässigen Lernhilfen der Fremdsprachenlernenden“ (Naszályi, 2013, s. 250).

> „In der Literatur wird hervorgehoben, dass “noch mehr als der Wortschatzerwerb insgesamt das Thema ‚Arbeit mit dem Wörterbuch‘ vernachlässigt ist (...). Wörterbücher sind ein unverzichtbares Hilfsmittel für alle Lernenden (...). Im Verhältnis zu ihrer Bedeutung hat die Arbeit mit Wörterbüchern im Unterricht nicht die Beachtung gefunden, die sie verdient hätte. (…) Gewichtige Argumente stehen praktisch und didaktisch dem häufigeren Gebrauch des Wörterbuchs im Unterricht entgegen“ (Szczęk, 2013, s. 214).

„In der Praxis hat sich aber gezeigt, dass das Lehren des richtigen Wörterbuchgebrauchs notwendig ist. Hermann nennt folgende Vorteile:

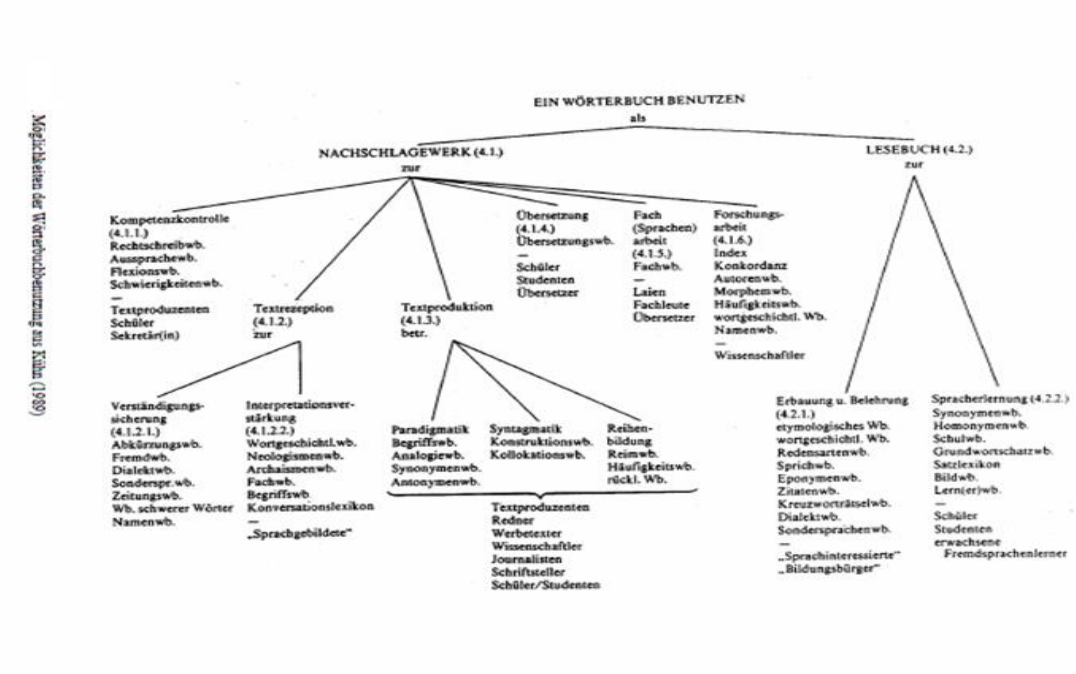
- Entwicklung der Lese-, Sprech- und Schreibfertigkeit,
- Texterschließung bei der Lektüre,
- Hilfe bei eigener fremdsprachlicher Textproduktion,
- Entwicklung von lexikalischer und stilistischer Varianz,
- Überprüfung der eigenen Rechtschreibung,
- Vorbereitung auf die Verwendung spezieller, fachbezogener Nachschlagewerke, Bei Rampillion (…) findet man noch weitere Aspekte:
- Entwicklung der Lernkompetenz
- Hilfen beim Fremdsprachenlernen: Herausfinden der Aussprache eines Wortes, Überprüfen der Betonung eines Wortes, Suche nach grammatischen Informationen, Kontrolle der Orthografie, Suche nach der Silbentrennung, Auffinden eines zusammengesetzten Wortes, Nachschlagen von Eigennamen,Verstehen der Bedeutung von Einzelwörtern, Auffinden der Übersetzungen, Kennenlernen und Verstehen von Wendungen mit dem Suchwort, Aufnehmen von landeskundlichen Informationen
- Meistern fremdsprachlicher Lebenssituationen,
- Zeitvertreib“ (Szczęk, 2013, s. 215, zitiert nach Rampillon, 2001, s. 6).

„Um das Bewusstsein für den Aufbau und die Informationen eines Wörterbuches zu schärfen, kann man der Einführung des Wörterbuchs im Unterricht eine kurze Unterrichtseinheit vorschalten, in der die Schüler selbst Wörterbucheinträge verfassen; man kann ein solches Bewusstsein jedoch auch langfristig anbahnen, indem man bereits von der ersten Lehrbuchlektion an in der Vokabelkartei nicht nur die Grundbedeutungen und die morphologischen und syntagmatischen Informationen zu einer Vokabel vermerkt, sondern die

verschiedenen Bedeutungen und Konstruktionsmöglichkeiten auch durch Minimal-Beispiele aus den Lehrbuchtexten mit einer treffenden deutschen Übersetzung belegt, die durchaus auch von den gelernten Grundbedeutungen abweichen darf“ (Frisch, 2012, s. 112).

4.4.1. Zur Funktion der Wörterbucharbeit im L1-Unterricht

Abbildung 8: Möglichkeiten der Wörterbuchbenutzung nach Kühn



(Ali, 2004, s. 31, zitiert nach Kühn, 1989, s. [keine Seitenangabe]).

Wörterbucharbeit geht prinzipiell vom effektivsten Gebrauch der Wörterbücher aus. Dabei wird auf die Frage eingegangen, wie Fremdsprachlernenden die Wörterbücher beim Fremdsprachlernen effizient verwenden können. Über den Wörterbuchgebrauch haben Studien wie Dönger (2009) und Çelikten (2014) festgestellt, dass die Deutschlernenden mit dem Wörterbuchgebrauch im L3 nicht richtig zurechtkommen. Darauffolgend geraten sie

auf die Schwierigkeiten beim Fremdsprachlernen. Demzufolge entstehen Defizite beim Wörterbuchgebrauch. Meistens wenden sich die Fremdsprachlernenden ans Wörterbuch, wenn sie mit den unbekannten Wörtern zu tun haben. Wenn die Lernenden durch die Wörterbucharbeit von den Funktionen des Wörterbuchgebrauchs profitieren könnten, würde das Erlernen einer Sprache ziemlich effektiver sein.

Nach Kühn (1989) verteilt sich der Wörterbuchgebrauch in zwei Kategorien. Als Nachschlagwerk in erster Kategorie bieten die Wörterbücher den Lernenden Anlass an, in Rechtschreibung und Aussprache zurechtkommen. Dabei sind die Wörterbücher als Lesebuch von großer Bedeutung für die Lernenden. Die Lernenden können von den Wörterbüchern als Lesebuch in der zweiten Kategorie profitieren, wo sie ihren Wortschatz erweitern wollen. Den Lernenden bieten die Wörterbücher auch Landeskunde, Redewendungen, Sprichwörter und Informationen über Grammatik, welche für die Zielsprache von großer Bedeutung ist. Um die ganzen Funktionen der Wörterbücher in Gang setzen zu können, sollte an die Wörterbucharbeit im Tertiärsprachenunterricht diskutiert werden.

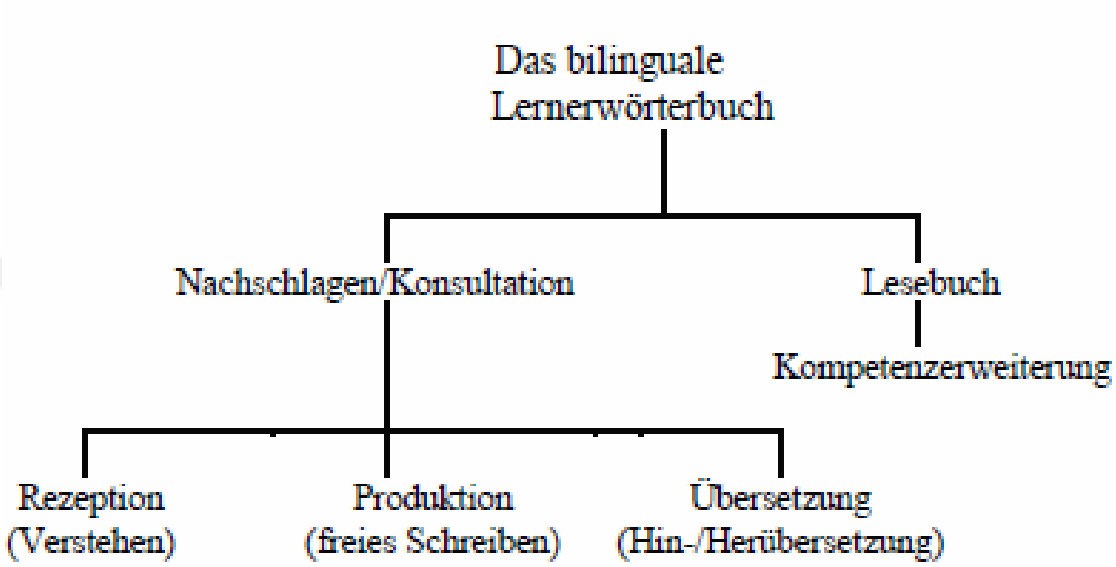
Die Wörterbucharbeit im L1 spielt eine entscheidende Rolle für die Lernenden. Alle Fertigkeiten können damit verbessert werden. Wenn es daran Defiziten gibt, sollte dies mithilfe der Wörterbucharbeit bewältigt werden. Die Lernenden, welche über den Wörterbuchgebrauch in L1 nicht kompetent sind, können dadurch ihre Wörterbuchverwendungskompetenz erweitern. Die Wörterbucharbeit soll seitens der Lehrpersonen so interessant angeboten werden, dass die Lernenden am Wörterbuchgebrauch Spaß haben. An dieser Stelle sollte die Wörterbucharbeit nicht nur auf den schulischen Raum beschränkt sein. Die Lernenden könnten damit sogar im außerschulischen Raum umgehen. Je mehr und effektiver die Wörterbucharbeit in L1 gesteuert werden kann, desto tiefgreifender wird sich auf den Wörterbuchgebrauch in L2 und L3 reflektieren.

Indem die Fertigkeiten in L1 mithilfe der Wörterbucharbeit erweitert werden, können die Lernenden beim Erlernen einer weiteren Sprache davon profitieren. Nicht nur bei der Fertigkeitserweiterung, sondern auch bei den Lernkompetenzen, in den Bereichen wie Rechtschreibung, Textverstehen, Grammatik lässt sich die Wörterbucharbeit als effektiv erscheinen. Darüber hinaus wird mit der Wörterbucharbeit effektiven Zeitgebrauch herbeigeschafft. Indem diese in L1 mithilfe der Wörterbucharbeit angeschafft werden, sei es Textverstehen, Aussprache, Grammatik, wird von der Erleichterung beim Erlenen von weiteren Sprachen die Rede sein. Dabei ist wichtig, dass das Bewusstsein von Lernenden immer aktiv bleibt. Die Lernenden sollen seitens der Lehrpersonen in die Lage gebracht werden, wo sie sich ganz genau merken, warum sie beim Sprachlernen Wörterbuch verwenden, und welche Rolle die Wörterbucharbeit dabei spielt. Indem das Bewusstsein der Lernenden von sich oder den Lehrenden aktiviert werden, könnte die Übertragung der vorhandenen Kenntnisse in gelernten Sprachen noch effizienter nachvollgezogen werden.

Wenn es seinem bewusst ist, wie die ganzen Besonderheiten L1 sind, könnte man sie in die gelernten Sprachen regelrecht übertragen. Bei der Übertragung ist wichtig, dass man unterscheidet, dass die gelernten Sprachen sich als Struktur von der L1 unterscheiden oder gewisse Ähnlichkeiten damit haben. Ein regelrechtes Fremdsprachlernen geht davon aus, dass die Lernenden mit ihren L1 Kenntnisse-Fertigkeiten kompetent sind. Wenn man in L1 ausreichend kompetent ist, leistet dies einen hohen Beitrag zur Lernmotivation, welche dann zum erfolgreichen L2 Lernen führt. Umgekehrt wenn es nicht genügend ist, könnte dies Lernbarrieren zur Folge haben. Hinsichtlich der mangelnden Fertigkeiten in L1 leistet die Wörterbucharbeit eine Basisrolle. Wenn damit die Defizite überwunden werden, könnte vom erfolgreichem L2 und weiteren Sprachlernen die Rede sein.

4.4.2. Zur Funktion der Wörterbucharbeit im L2-Unterricht

Abbildung 9: Funktionen eines zweisprachigen Lernerwörterbuchs nach Kühn



(Ali, 2004, s. 195, zitiert nach Kühn, 1989, s. [keine Seitenangabe]).

Die oben dargelegte Abbildung 9 liefert Informationen darüber, welche Funktionen das bilinguale Lernerwörterbuch verfügt. Hierfür ist der Schlüsselbegriff ‚bilingual' wichtig, da er sich prinzipiell von der Wörterbucharbeit in L2 unterscheidet. Unter dem Begriff ‚bilingual' kann Zweisprachigkeit nachvollgezogen werden. Die vorliegende Arbeit wird bezüglich auf das zweisprachige Wörterbuch und dessen Funktionen in Betracht gezogen. Im Kapitel 4.4. wurde von der Wörterbucharbeit in L1 gesprochen und unterstrichen, dass sie für weiteres Sprachlernen eine entscheidende Rolle spielt. Aus der Bilingualitätsperspektive könnte die Wörterbucharbeit im L2 Unterricht noch expliziter gebraucht werden. Wenn man der Struktur der L1 bewusst ist, ist einfach zu konkretisieren, welche unterschiedlichen und ähnlichen Phänomene zwischen beiden Sprachen existieren. Aus diesem Grund ist das Bewusstsein der Lernenden von großer Bedeutung.

Das soll seitens Lernenden in Gang gesetzt werden, damit das Erlernen einer L2 erleichternd gesteuert werden kann. Eine der wichtigsten Funktion der Wörterbucharbeit ist, die Lernenden in die Lage zu bringen, wo sie der Funktion vom Wörterbuchgebrauch bewusst werden. Dadurch könnten Lernschwierigkeiten beseitigt werden. Die Lernenden, welche mehrsprachig sind, und der Wörterbucharbeit bewusst sind, haben große Vorteile beim Sprachenlernen. Um von diesen Vorteilen gebrauch machen zu können, sollte ihnen bewusst gemacht werden, was in einem Wörterbuch steht. An dieser Stelle zeigt Wörterbucharbeit ihre Funktionen. Wenn es den Lernenden bewusst ist, wie sie mit dem Wörterbuchgebrauch umgehen sollen, kommen sie mit dem Erlernen einer L2 besser zurecht. Denn zweisprachige Wörterbücher bieten ihnen die wichtigsten Informationen für L1 und L2. Mithilfe des effektiven Wörterbuchgebrauchs könnte das Lernen erfolgreich verwirklicht werden. An dieser Stelle könnte an die Kontrastive-Hypothese referiert werden: Diese besagt, dass die Sprachen, die sich voneinander strukturell nicht unterscheiden, besser gelernt werden. Dabei sind Lern- und Lebenserfahrungen von großer Bedeutung.

Nach Hufeisen (2000) realisiert das Erlernen einer L2 dadurch, dass Lernumwelt, Lebens- und Lernerfahrungen in L1 sich etabilisiert und somit auf die gelernte Sprache reflektiert. Um dieses Ganze in Praxis umsetzen zu können, wird auf die Wörterbucharbeit im L2 Unterricht referiert. Hierfür könnte man mit der Frage konfrontieren, inwiefern die Lernenden den Funktionen der zweisprachigen Wörterbücher bewusst sind? Profitieren sie von diesen Funktionen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich Wörterbucharbeit im Fremdsprachunterricht. Wenn die Lernenden mit den Funktionen der Wörterbucharbeit zurechtkommen, steht ihnen dann die Möglichkeit auch von der Wörterbucharbeit in L2 im effektivsten Sinne Gebrauch zu machen.

Aus den Abbildungen 8 und 9 ausgehend könnte festgestellt werden, dass die Funktionen von Wörterbüchern im TSU vielfältig sind. Die Abbildung 8 ist aussagekräftiger als die Abbildung 9, wie abzulesen ist. Die Abbildung 9 (demnächsht: Abb.) ‚Funktionen eines zweisprachigen Lernerwörterbuchs' leitet sich

von der Tabelle 10 ab, da es sich bei der ersten um generellen Möglichkeiten der Wörterbuchbenutzung handelt. Bei der Abbildung 8 ist von den zwei Kategorien die Rede, die den Wörterbuchgebrauch betreffen.

Als erste Kategorie spricht man vom Wörterbuch als Nachschlagwerk. Wozu dient Wörterbuch als Nachschlagwerk? Darauf antworten die Abbildungen 8 und 9. Die Abbildung 8 spricht von sechs Grundlagen. Von diesen sechs Grundlagen sind nur die drei bei Bilingualewörterbuch abzulesen. Sie sind als Rezeption, Produktion und Übersetzung aufzuzählen. Was dabei nicht vorhanden ist, sind: Kompotenzkontrolle Rechtschreibung, Auspracherwerb, Flexionerwerb, Textproduzent, Fachsprachenarbeit und Forschungsarbeit. Als Lesebuch spricht die Abbildung 8 von zwei Grundlagen; Erbauung und Belehrung und Spracherlernung. Dagegen weist das Wörterbuch als Lesebuch bei Bilingualenwörterbuch nur auf die Kompetenzerweiterung.

4.4.3. Zur Funktion der Wörterbucharbeit im L3-Unterricht

Wörterbuchverwendung ist ein Phänomen, das mit dem Sprachlernen in einem engen Zusammenhang steht. Dieses lässt die Basis der gelernten und weiteren Sprachen entstehen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie die Wörterbuchverwendung sie bestimmen kann? Die Wörterbuchverwendung bestimmt dieses dadurch, indem man das Wörterbuch als Lesebuch zur Hand nimmt.

> „Die Benutzung der Wörterbücher kann in vielfältigen Situationen erfolgen. So sind Wörterbücher Hilfsmittel, wenn Informationenbedürfnisse in der Kommunikation notwendig werden. Wenn z.B. der Fremdsprachenlernende nicht weiß, wie das Äquivalent eines ausgangssprachlichen Wortes lautet oder, wenn er einen Text schreibt, ihm aber die betreffenden Ausdrücke fehlen. In beiden Fällen greift er zu einem zweisprachigen Wörterbuch“ (Ali, 2004, s. 33).

Die Mehrheit der Lernenden kommt mit dem Wörterbuchgebrauch nicht zurecht, da sie nicht ganz genau weiss, wozu ein Wörterbuch taugt. Daher geraten die Lernenden auf die Probleme, die ihre Lernmotivation beeinflusst. An dieser Stelle kommt die Wörterbucharbeit in Frage. In den Kapiteln 4.4.1. und 4.4.2. wurde von der Wörterbucharbeit in L1 und L2 gesprochen. Es wurde mit den Funktionen von Wörterbüchern und Mentalhandlung von Lernenden gesprochen. Im L3 Unterricht lässt der Fall von Wörterbucharbeit anders als in L2 und L1 erscheinen. Dieses kann vorteil- und nachteilhaft wechselseitig bewertet werden. Wenn man im L1 und L2 Unterricht der Wörterbucharbeit bewusst ist, gibt dies den Lernenden Anlass, dass sie mit dem L3 Lernen zurechtkommen. Denn mithilfe der Wörterbucharbeit im L1 und L2 merken sie, welche Lernschwächen und -stärken sie haben. Davon ausgehend verfügen sie über eine bestimmte Lerntechnik, welche dann Wörterbucharbeit vorsieht. Wenn dieses auch im L3 Lernen in Gang gesetzt wird, könnte das Lernen noch effizienter vollgezogen werden.

Im Wörterbuch gibt es verschiedenen Teile. Eine von denen sind die Abkürzungen. Wenn man dies sowohl in Deutsch als auch Englischen Wörterbüchern in Betracht zieht, konfrontiert man mit gleichen Ebenen. Dafür die Bespiele: **sing, pl, med, bot, ast, mit, lat**. Diese Bespiele erweisen sich gleichdeutig in Englisch und Deutsch. Wenn man im Englischen weiß, was z.B. sing und pl symbolisieren, könnte dieses Faktum beim Wörterbuchgebrauch im Deutschen zugunsten der Lernenden sein. Die Entsprechungen der Abkürzungen befinden sich im Türkischen so unterschiedlich, dass die Lernenden aus dem Deutschen nicht einfach übertragbar sind. An dieser Stelle ist von großer Bedeutung, dass die Lernenden eher auf L2 Lesefertigkeiten zurückgreifen. Die Kenntnisse und Erfahrungen im L1 spielen dabei eine wichtige Rolle, auch wenn sie sich nach L2 und L3 unterschiedlich erweisen. Regelrecht herbeigeschafften Fertigkeiten in L1 erhöht die Motivation der Lernenden, denn sie erleichtern das Erlenen weiterer Sprachen. „So sind die Verbesserungsvorschläge für die weitere lexikographische Praxis lerntheoretisch orientiert und lexikographie-methodisch begründet; mit Gewissheit sind sie auch auf die lexikographische Behandlung weiterer Sprachen übertragbar“ (Jesenšek, 2014, s. 145).

Wenn die Lernenden mit den Funktionen des Wörterbuchgebrauchs in L1 und L2 zurechtkommen, leistet dieses einen Beitrag -nach Kontrastivhypothese- zum Wörterbuchgebrauch im L3-Unterricht. Dabei ist wichtig, dass die Lernenden in der Lage sind, zu abstrahieren, was gleich und unterschiedlich zwischen den Lesefertigkeiten in L2 und L3 sind. Im Vergleich zum Wörterbucharbeit in L1 und L2 ist die Wörterbucharbeit in L3 noch leichter nachvollzuziehen. Ein weiteres L4 Lernen kann dementsprechend noch leichter geleistet werden.

Mit diesem Faktum befasst sich die ‚Tertiärsprachendidaktik'. Dieses Phänomen ist in jedem Prozess beim Fremdsprachlernen zu ersetzen. Sogar bei Wörterbucharbeit könnte davon profitiert werden. Wenn die Wörterbucharbeit mit der Tertiärsprachendidaktik gesteuert wird, könnte dieses zugunsten der Lernenden sein. Dafür müssen die Lernenden prinzipiell mit den Lernstrategien umgehen können.

4.5. Sprach- und Sachwörterbücher im Tertiärsprachenunterricht

> „Eine natürliche Sprache besteht aus Wörtern, denn Wörter sind die kleinsten, relativ selbständigen Träger von Bedeutung. Den Gesamtbestand an Wörtern einer Sprache bezeichnet man im Deutschen als Wortschatz. Eine Sprache lernen bedeutet daher zuallererst (vor Grammatik und Syntax) Wörter lernen. Die Fremdsprache Deutsch lernen heißt demnach: Deutsche Wörter lernen. Der deutsche Wortschatz besteht nach neueren Schätzungen aus ca. 400 000 Wörtern!" (Tütken, 2006, s. 501).

„Es hat sich herausgestellt, dass Wortschatzlernen aus dem Kontext nur erst dann möglich und verwirklichbar ist, wenn die Schüler den Text zwischen 95% und

98% verstehen[3]‘‘ (Mármol & Sánchez-Lafuente, 2013, s. 90, zitiert nach Laufer, 2005, s.[keine Seitenangabe]).

„Dieses bedeutet, dass die Schüler in der Lage sind, dass sie aus dem Text eigene Meinung bilden können. Dafür benötigen Sie zu mindestens zwischen 3000-3500 Wörter wissen[4]“ (Mármol & Sánchez-Lafuente, 2013, s. 90, zitiert nach Nation, 1990, s. [keine Seitenangabe]). In dieser Hinsicht stehen die Wörterbücher den Lernenden zur Verfügung, so dass sie sowohl ihre Sprachlernfertigkeiten als auch ihren Wortschatz erweitern können. Beim Tertiärsprachenunterricht ist Wörterbuch daher einer des wichtigsten Unterrichtsinstruments.

Das Wörterbuch ist somit ein ausgedehnter Begriff. Die Klassifikation von Wörterbüchern ist daher komplex. Je nach Bedarf wird auf das Wörterbuch zurückgegriffen. Die Wörterbücher stehen zur Verfügung, wenn die Lernenden während des Lernens etwas brauchen. Die vorliegende Arbeit befasst sich in diesem Punkt prinzipiell mit den Schwerpunkten der Wörterbucharbeit und des Tertiärsprachenlernen. Diese beiden Forschungsfelder stehen in einem engen Zusammenhang und bauen aufeinander.

Nach den Studien über den Wörterbuchgebrauch hat sich herausgestellt, dass die Lernenden sich mit dem Wörterbuchgebrauch sehr selten befassen. Die Lernenden verwenden es meistens dann, wenn sie mit unbekannten Wörtern konfrontieren. In diesem Fall kann von den Sprachwörterbüchern gesprochen werden. Dönger (2009) weist daraufhin, dass die Sprachwörterbücher nach Leminetzer und Engelberg in zwei Typen zu kategorisieren sind;

a) „allgemeine Wörterbücher
   Standartwörterbuch
   enzyklopädisches Wörterbuch
   historisches Wörterbuch

[3] Hier wurde der Text seitens des Verfassers der Arbeit vom Englischen ins Deutsch übersetzt.
[4] Siehe die Fußnote 3

b) Spezialwörterbücher
lemmatyporientierte Wörterbücher
informationstyporientierte Wörterbücher
benutzergruppenorientierte Wörterbücher
Lernerwörterbuch
Grundschulwörterbuch
Grundwortschatzwörterbuch
Didaktisches Wörterbuch“ (Dönger, 2009, s. 46, zitiert nach Engelberg & Lemnitzer, 2004, s. 21).

> „Verstehensschwierigkeiten bei der Textrezeption können entweder durch Wortschatzlücken verursacht sein –zur Beseitigung dieser Mängel stehen vielfältige Spezialwörterbücher zur Verfügung oder es fehlt das Wissen über eventuelle Bedeutungswandlungen von Wörtern– die Zielgruppe heißt hier: Sprachgebildete‘‘ (Bernáth, 2006, s. 239).

Die benutzergruppenorientierte Wörterbücher sind grundsätzlich an die vorliegende Arbeit ausgerichtet. Denn sie befassen sich mit dem schulischen Raum, wobei es vom Tertiärsprachenunterricht die Rede ist. Sachwörterbücher sind die Wörterbücher, die eigenen Fächer ansprechen. Unter den Sachwörterbüchern sind Enzyklopädien und Fachwörterbücher zu zählen. Sie können sich an verschiedene Benutzer wenden, „[….] so an Fachleute des betreffenden Faches, an Fachleute anderer Fächer, an Fachleute mit Interesse am Fach (z.B. Übersetzer, Terminologen), an Lerner und an Laien“ (Bernáth, 2006, s. 237 zitiert nach Schaeder, 2000, s. 113-127).

„Ein Wörterbuch als Lesebuch bei der Spracherlernung zu benutzen, wäre sehr nützlich, z.B. wenn man Wörterbücher im Unterricht zur systematischen Wortschatzarbeit benutzt“ (Bernáth, 2006, s. 240). Beim Tertiärsprachunterricht ist wichtig, wie man gegenüber dem Wörterbuch steht und wie man mit dem

Wörterbuchgebrauch umgeht. Nach Kühn's Wörterbuchklassifikation erweisen sich die Wörterbücher als Lesebuch und Nachschlagwerk. Beim Erlernen einer Sprache können Defizite an den Kompetenzen auftauchen. Indem Wörterbuchgebrauch in Gang bewusst gesetzt wird, könnten die Lerndefizite bewältigt werden.

Beim Sprachlernen ist 'unsichersein' eine komplizierte Sache. Dieses passiert erst dann, wenn die Lernenden die Wörter, die sie aus dem Wörterbuch gelesen haben, umsonst lernen. Wenn sie stattdessen mit Lernstrategien umgegangen wären, könnte das ‚unsichersein' überwunden werden. Dabei ist auch wichtig, dass man die ganzen Informationen über das gesuchte Wort liest, und somit Wortschatzarbeit leistet. Dafür brauchen die Lernenden Motivation zum Wörterbuchgebrauch.

> „Die Fremdsprachenlernenden können erst dann mit Erfolg dazu motiviert werden, bei Unsicherheiten zum Wörterbuch zu greifen, wenn sie wissen, dass die gesuchten sachlichen, semantischen oder grammatischen Informationen überhaupt im Wörterbuch stehen, und wie sie dort zu finden sind" (Naszályi, 2013, s. 251).

„Durch die formale Handhabung des Wörterbuchs –Kühn nennt das Sich-im-Wörterbuch Zurechtfinden" (Naszályi, 2013, s. 251, zitiert nach Kühn, 1987, s. 13). Der Wörterbuchgebrauch leistet einen Beitrag zur Komminikationsfertigkeit, indem das Wörterbuch als Lesebuch herangezogen wird. Dadurch wird das Unsicherseinsgefühl beim Sprachlernen bewältigt.

4.6. Einsprachige, zwei- & mehrsprachige Wörterbücher im Tertiärsprachenunterricht

Über die Funktionen der Wörterbücher und der Wörterbucharbeit wurde in den letzen Kapiteln gesprochen. In diesem Teil der Arbeit werden einsprachige und oder mehrsprachige Wörterbücher untersucht. Im Tertiärsprachenunterricht ist das Wörterbuch von großer Bedeutung. „Die Fremdsprachlernenden verwenden meistens

zweisprachige Wörterbücher verwendet*‘‘ (Özbay & Melanlıoğlu, 2013, s. 19, zitiert nach Schmitt, 1997, s. [keine Seitenangabe]). „Dagegen werden die einsprachigen Wörterbücher sehr selten benutzt*“ (Özbay & Melanlıoğlu, 2013, s. 19).

„Beim Fremdsprachlehren betont Nation die Wichtigkeit so Beim Fremdsprachlehren ist die Wortkunde nicht angestrebtes Ziel, sie ist ein Instrument, mit dem die Fertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben erweitert werden*“ (Özbay & Melanlıoğlu 2013: 13; zitiert nach Nation 2001: 362). „Dagegen ist Gass der Meinung, dass Fremdsprachlernen gleichzeitig neues Wörterlernen bedeutet. Demzufolge könnte gesagt werden, dass die Fremdsprachlehre von den Wörtern abhängig ist*“ (Özbay & Melanlıoğlu, 2013, s. 13, zitiert nach Gass, 1999, s. 325).

„Hulstijin hat die Meinung, dass unbekannte Wörter im Text den Schülern Hürden stellen, die Textverstehen bezogen sind. Um diese textverstehenbezogene Hürden zu bewältigen, müsseten prinzipiell der Wortschatz der Schüler erweitert werden. Beim Lese- und Hörverstehen spielt Wortschatz eine wichtige Rolle*‘‘ (Özbay & Melanlıoğlu, 2013, s. 19, zitiert nach Hulstijin, 2005, s. 54). Um den Wortschatz der Lernenden erweitern zu können, muss die Wörterbuchgebrauchkompetenz in Betracht gezogen werden.

Beim Tertiärsprachenunterricht ist von Wörtern, die aus den Wörterbüchern gelernt werden, die Rede. Beim Lernen der Wörter wird von diesem Prozess gesprochen:

> „Die fremden Bedeutungskomponenten werden schließlich an die vorhandenen muttersprachlichen Bedeutungskerne angelagert, verstanden und aufgenommen. Dabei spielen kognitive Verarbeitungsprozesse wie Vergleichen, Differenzieren, Assoziieren, Koordinieren, Klassifizieren, Summieren eine wichtige Rolle. Sie steuern die Aufnahme und Verankerung der zu lernenden Wörter im L1 Langzeitgedächtnis. Allerdings müssen bei allen Wörtern, zu denen in der Muttersprache keine oder andere Bedeutungsvorstellungen entwickelt wurden,

> die sprach- und kulturspezifischen Kontexte der Fremdsprache im Unterricht erst -aufgebaut werden“ (Tütken, 2006, s. 503, zitiert nach Neuner, 1990, s. 6).

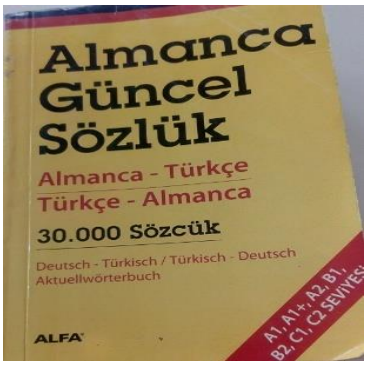
Um Bedeutungskompetenze zu schließen und somit die kognitiven Verarbeitungsprozesse leisten zu können, müssten die Makro- und Mikrostrukturen der Wörterbücher je nach Lernerbedürfnisse zur Hand genommen werden. Manche Wörterbücher können die Bedürfnisse der Lernenden nicht gegenleisten. Dieses kann auch dazu führen, dass auf den Wörterbuchgebrauch sehr selten zurückgegriffen wird. Mehr oder weniger sind die Bedürfnisse beim Sprachlernen in den Wörterbüchern vorhanden. Um dieses zu beweisen, sind drei Wörterbücher und deren Inhaltsformen zur Hand genommen. Von diesen drei verschiedenen Wörterbüchern ist nur eines einsprachig, die anderen zwei sind zweisprachig. Das einsprachige Wörterbuch ist Türkisch-Türkisch (T&T). Dagegen sind die zweisprachigen Wörterbücher Türkisch-Deutsch und Englisch-Deutsch.

Abbildung 10: Coverbild: T-T Wörterbuch



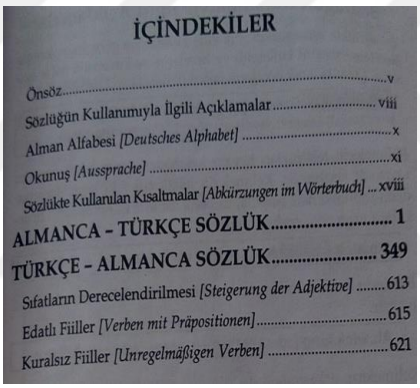
(Selçuk, 2014).

Abbildung 11: Coverbild D-T & T-D Wörterbuch



(Göçer & Selçuk, 2010).

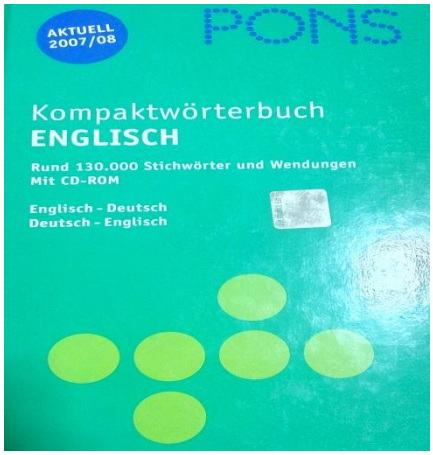
Abbildung 12: Inhaltsverzeichnis des T-D & D-T Wörterbuchs


İÇİNDEKİLER

Önsöz v
Sözlüğün Kullanımıyla İlgili Açıklamalar viii
Alman Alfabesi *[Deutsches Alphabet]* x
Okunuş *[Aussprache]* xi
Sözlükte Kullanılan Kısaltmalar *[Abkürzungen im Wörterbuch]* ... xviii
ALMANCA - TÜRKÇE SÖZLÜK 1
TÜRKÇE - ALMANCA SÖZLÜK 349
Sıfatların Derecelendirilmesi *[Steigerung der Adjektive]* 613
Edatlı Fiiller *[Verben mit Präpositionen]* 615
Kuralsız Fiiller *[Unregelmäßigen Verben]* 621

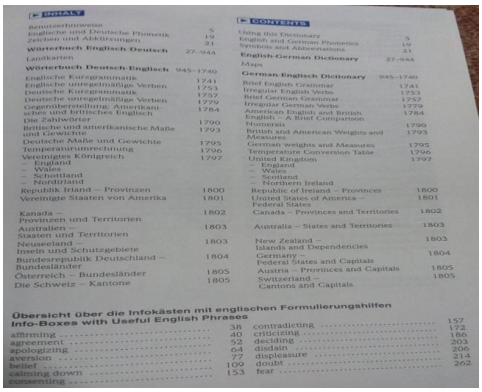
(Göçer & Selçuk, 2010).

Abbildung 13: Coverbild des D-E & E-D Wörterbuchs



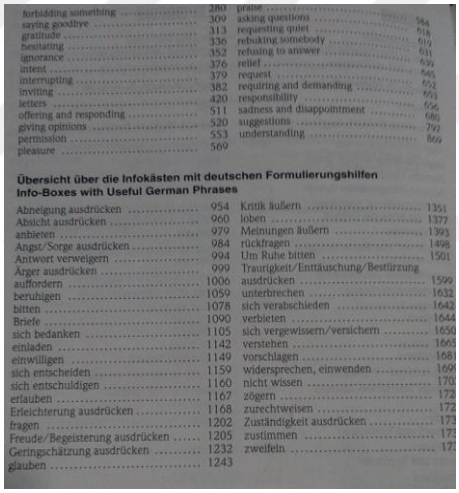
(Agbaria & Curtis, 2006).

Abbildung 14: Inhaltsverzeichnis des D-E & E-D Wörterbuchs



(Agbaria & Curtis, 2006).

Abbildung 15: Inhaltsverzeichnis des D-E & E-D Wörterbuchs



(Agbaria & Curtis, 2006)

Der Begriff Mikrostruktur sucht Antwort auf die Frage; „welche Informationen findet man in den Wörterbuchartikeln und wie sind diese angeordnet bzw. kodiert“ (Katsikas, 2010, s. 1).

„Unter dem Begriff Mikrostruktur versteht man nach Schaeder (…) die folgenden Leitlinien:

(1) Lemma

(2) Angaben zur Orthographie (einschließlich Silbentrennung)

(3) Angaben zur Phonetik (Aussprache, Betonung)

(4) Angaben von orthographischen Varianten (einschließlich Kurzformen, Abkürzungen)
(5) Angaben zur Grammatik
(6) Diasystematische Angaben oder spezielle Markierungen: diachronische Angaben z.B. ‚Archaismus', ‚Neologismus', ‚veraltend', ‚veraltet', auch ‚hist' (LGWb)" (Bernáth, 2006, s. 245, zitiert nach Schaeder, 1987, s. [keine Angabe]).

Tabelle 3: Mikrostruktur der T-T, T-D und D-E Wörterbücher

W	Ga	I	Iza	L	Gr	Cd
T-T	+	-	-	-	-	-
T-D	+	+	-	-	+	-
D-E	+	+	+	+	+	+

[Abkürzungen zur Tabelle: W: Wörterbücher, Ga: Gebrauchanweisung, I: Inhaltsverzeichnis, Iza: Informationen zur Aussprache, L: Landeskunde, Gr: Grammer]
(+ Vorhanden, -Nicht Vorhanden)

Das einsprachige Wörterbuch T-T erweist sich ziemlich zurücklegend im Vergleich zu zweisprachigen Wörterbücher D-T und D-E. Hierfür sind einige Gründen wie folgt erklärt. Das T-T Wörterbuch verfügt über kein Inhaltverzeichnis. Dieses kann den L1 Lernen Zeitverlust beim Nachschlagen zur Folge haben. Auch sind die Infokästchen und CD im T-T nicht vorhanden. Die L1 Lernenden können Laute der türkischen Sprache ausüben wollen, dafür brauchen sie CD. Darüber hinaus ist im T-T kein Landeskundeteil vorhanden. Die Angaben zur Grammatik sind auch teilweise dargestellt. Dieses kann die Motivation zum

Wörterbuchgebrauch im L1 reduzieren. Dagegen ist zweisprachiges Wörterbuch T-D noch ausführlich konzipiert. Dafür ist einer der wichtigsten Gründe, dass man es nach GER Referenzrahmen gestaltet. Der Grammatikteil dieses Wörterbuchs ist ziemlich detailliert. Darüber hinaus sind die Angaben zur

Orthographie und Phonetik dem Lernbedarf entsprechend dargestellt. Von den meist verwendeten Wörtern und Verben im Niveau A1-C1 ist die Rede im T-D Wörterbuch. Der Anteil des Landeskundeteils kann sich als ein großes Defizit ergeben. Denn ein aktuelles Wörterbuch, das nach GER konzipiert ist, soll davon ausgehen, dass der Landeskundeteil auch dargestellt ist, auch wenn nur teilweise.

Das E-D Wörterbuch erweist sich im Vergleich zum T-D Wörterbuch noch detaillieter und dem Lernbedarf entsprechend. Aus diesem Vergleich ausgehend könnte festgestellt werden, dass das E-D Wörterbuch für die Lernenden Interesse weckender ist. Als nächstes könnte gesagt werden, dass die Mikrostruktur des L1 Wörterbuchs eine entscheidende Rolle spielt. Sie kann auf den Wörterbuchgebrauch im L2 und L3 TSU negativ, aber auch positiv wirken. Wenn die L3-Lernenden ihre Kompetenz zum Wörterbuchgebrauch in einem Interesse weckenden Wörterbücher erwerben, können sie mit der Wörterbucharbeit im L3 und L4 Unterricht effektiver zurechtkommen.

4.7. Allgemeine und spezielle Wörterbücher im Tertiärsprachenunterricht

Je nach Gebrauchssituation dienen Wörterbücher den Lernenden. Wenn man z.B. sich in die historischen Untersuchungen vertiefen will, steht einem das historische Wörterbuch zur Verfügung. Zusammen mit dem historischem Wörterbuch gehört das enzyklopädische Wörterbuch zum Standartwörterbuch. Diese Art von Wörterbüchern ist vielmehr Allgemeinbildung gerecht. Mit diesen Wörterbüchern können die Lernenden zu ihrer Weltanschauung einen Beitrag leisten. Was die vorliegende Arbeit angeht, ist mehr den spezialwörterbüchern geordnet. Denn sie sind vielmehr dem schulischen Raum bezogen. Um von einem erfolgreichen Tertiärsprachunterricht sprechen zu können, soll zunächst auf das Wörterbuchgebrauch eingegangen werden. „In diesem Rahmen spricht Kühn (…) von Klärungs-, Vergewisserungs- und Interpretationsbedürfnissen. Wörterbücher

sind allgemeine, d.h. umfassendere oder speziellere Sprachspeicher, die verschiedenartige Informationen enthalten" (Ali, 2004, s. 33).

> „[….] wenn dem Benutzer bestimmte (phonetische, graphematische, grammatische, morphologische, semantische usw.) Informationen unbekannt sind, d.h. wenn er Klärung braucht, um z. B. ein Fremdwort wie hypologisch zu verstehen. Der Benutzer ist bei bestimmten sprachlichen Problemfällen unsicher. In diesem Fall möchte sich der Benutzer vergewissern, ob man *feststellen* oder *behaupten* gebrauchen soll, oder ob Bockwurst mit P oder B geschrieben wird. Wenn sich der Benutzer zur Interpretation bestimmter sprachlicher Probleme weitere Informationen beschaffen will, d.h. wenn er z. B. vom Wörterbuch die Interpretation des unterschiedlichen Gebrauchs von *Nation* fordert" (Ali, 2004, s. 34).

Die genannten Funktionen beziehen sich vielmehr auf die speziellen Wörterbücher. Unter den speziellen Wörterbücher weisen diese Funktionen auf die benutzergruppenorientierten Wörterbücher. Denn sie sind Lerner orientiert, unabhängig davon, ob man das Sprachlernen gerade angefangen hat oder sein Niveau erweitern will. Dagegen sprechen die allgemeinen Wörterbücher an Fortgeschrittenen. Diese Funktionen leisten zu dem Tertiärsprachunterricht Beitrag, wenn sie den Lernenden bekannt gemacht werden. Wenn den Lernenden bewusst ist, dass sie ihre Lernprobleme mithilfe der speziellen Wörterbücher überwinden können, werden sie auch am Gebrauch von allgemeinen Wörterbüchern Spaß haben.

Die Lerngewohnheiten sind reflektierbar, von daher müssen die Lehrpersonen schaffen, dass die Lernenden den Gebrauch von Lernwörterbüchern gern haben. Um mit dem allgemeinen Wörterbuch zurechtzukommen, müssen die Lernenden sich erst mit den Lernwörterbüchern beschäftigen. Denn sie sind noch simpler bezüglich der Makro- und Mikrostruktur als allgemeine Wörterbücher. Indem die Lernenden im Tertiärsprachenunterricht mit dem benutzerorientierten Wörterbuchgebrauch zurechtkommen, wird dies zugunsten der Lernenden sein. Beim Wörterbuchgebrauch

im fortgeschrittenen Niveau werden sie in der Lage sein, aus den allgemeinen Wörterbüchern die nötigten Informationen herauszunehmen.

4.8. Elektronische und gedruckte Wörterbücher im Tertiärsprachenunterricht

> „Die erhöhte Attraktivität von lexikologisch-lexikographischen Forschungsschwerpunkten mag vor allem sprachtechnologische und methodische Gründe haben: umfangreiche Textkorpora, die dem Linguisten neuerdings zur Verfügung stehen, eröffnen neue Einsichten in den aktuellen Sprachgebrauch und bringen empirisch gesicherte Sprachdaten hervor; beides spielt auch bei der Konzipierung und Erarbeitung neuer (elektronischer) lexikographischer Produkte eine entscheidende Rolle“ (Jesenšek, 2014, s. 144).

Auf der globalisierenden Welt nehmen die Lerninstrumente eine neue Gestalt an. „In der oft erwähnten Zeit der Globalisierung wurden alle Prozesse schneller. So verändern sich Wissenschaftsbereiche, Berufe, einzelne Bereiche des Lebens und Alltags so schnell“ (Pólay, 2010, s. 28). Darum spielen die technologischen Entwicklungen eine große Rolle. Sie wirken sich auf jeden Lernprozess. In Bezug auf den Zugriff des Unbekannten wählen die Lernenden den kürzeren und schnelleren Weg. Sie sparen viel Zeit beim E-Wörterbuchgebrauch wie die Abbildung 16 darlegt.

Abbildung 16: Zweisprachiges Online Wörterbuch Englisch



(Tahiroğlu, 2010, s. 24).

Mit einem Klick erreicht man Suchergebnisse, man kann also die Sprachen ändern. Einige E-Wörterbücher stellten den Benutzern Möglichkeiten dar, neben dem Gesuchten auch die sachlichen Begriffe zu finden.

Abbildung 17: Online Wörterbuch Englisch mit Grammatikinformationen



(Tahiroğlu, 2010, s. 20).

Damit können die Lernenden sich Lerntechniken schaffen, wie z.B. durch Wortdiagramme lernen und dadurch ihren Wortschatz erweitern. Wenn man beim gedruckten Wörterbuch Lesestrategien anwendet, könnte dieses zugunsten der Lernenden auch beim E-Wörterbuchgebuch helfen. Insbesondere die Abkürzungen zeigen sich in beiden Art der Wörterbücher.

Abbildung 18: E-Wörterbuch für Deutsch-Türkisch Version 3.5[5]

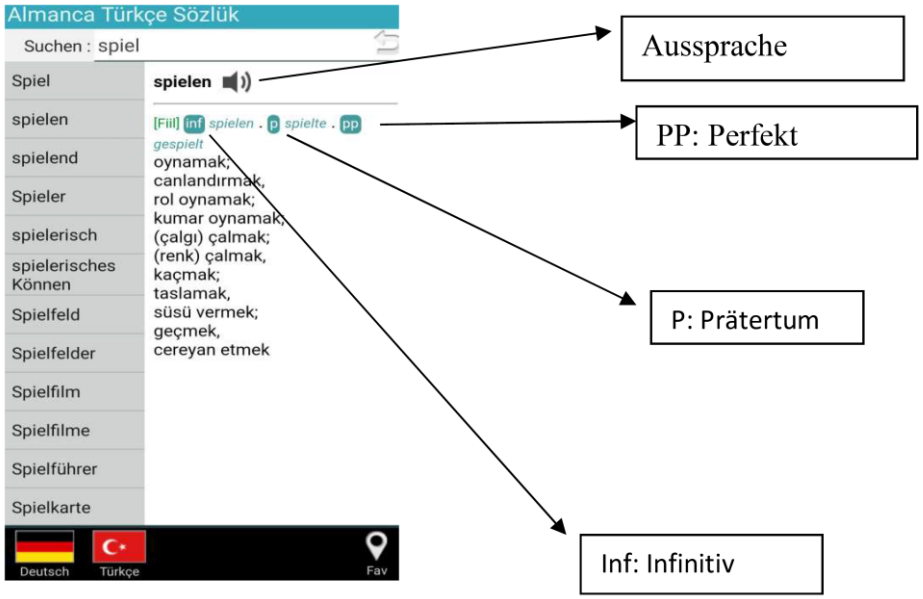
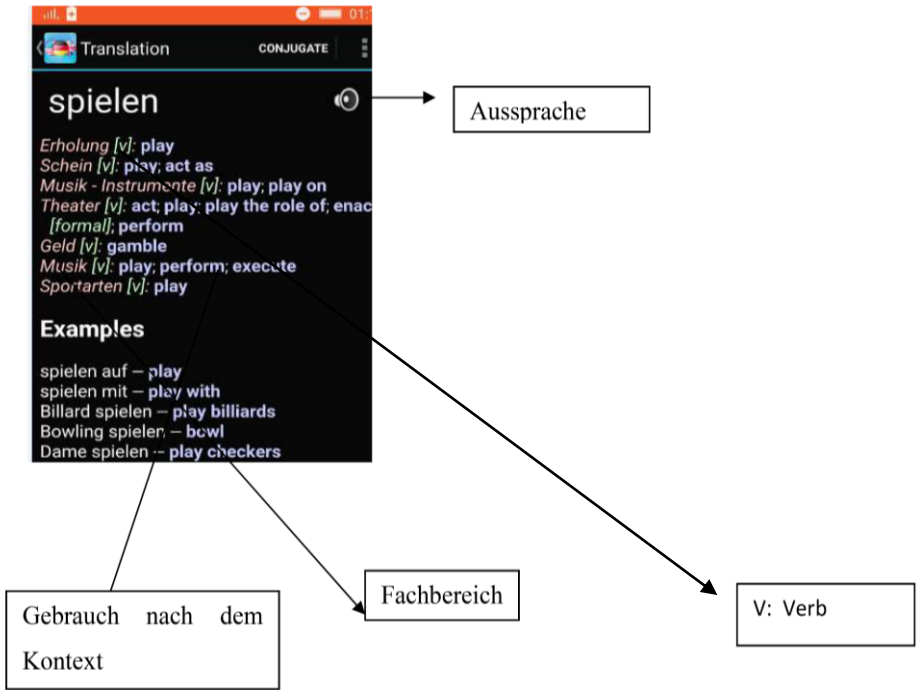


Abbildung 19: E-Wörterbuch für Deutsch-Englisch ‘‘Ger-Eng Dictionary +‘‘[6]



[5] Rufbar unter:[https://play.google.com/store/apps/details?id=paket.altr&hl=tr]
[6] Rufbar unter:
[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ascendo.android.dictionary.de.free&hl=tr.]

Aus diesen Bespielen ist zu entnehmen, dass man sogar für E-Wörterbücher Lesekompotenz haben muss. Dieses kann eigentlich beim Printwörtebuchgebrauch geleistet und dann dem E-Wörterbuchgebrauch übertragen werden. E-Wörterbücher sind nicht nur auf Online-Portal beschränkt. Sie befinden sich heutzutage in Smartphone und Tabletts.

> „Es ist offensichtlich, dass die Verwendung von Smartphone den Fremdsprachenlernenden die verschiedensten, fast unbegrenzten Möglichkeiten bietet, um bestehende sprachliche Schwierigkeiten in kürzester Zeit überwinden zu können. Auch die Möglichkeit, die Struktur des Online-Wörterbuchs durch Notizen, Lesezeichen, Verweise, Schlagwörter u.a. den individuellen Bedürfnissen anzupassen, die Wörterbucheinheiten zu aktualisieren, zu erweitern, zu diskutieren, sind verlockend“ (Curcio, 2014, s. 264).

Die E-Wörterbücher können auch online verwendet werden. Sie sind in Google-Play und Apple-Store erhältlich. Die Mehrheiten dieser E-Wörterbücher sind gratis, daher sind sie einfach herunterzuladen. Dabei stellt sich die Frage: Sind die E-Wörterbücher (Apps) in der Lage, den Lernbedürfnissen anzusprechen und die Fertigkeiten der Lernenden zu erweitern? Auf diese Frage wird in der Umfrage der Studie eingegangen. Sowohl die Printwörterbücher als auch E-Wörterbücher bieten den Lernenden große Möglichkeit zur Erweiterung der Sprachfertigkeiten an. In erster Linie muss dieses den Lernenden bestimmt werden. Im Tertiärsprachenunterricht muss für beiden Wörterbuchtypen die Wörterbucharbeit in Gang gesetzt werden. Daraufhin müssen praxisorientierte Übungen zum Wörterbuchgebrauch bzw. Wörterbuchlesefertigkeit gemacht werden.

TEIL 3

DIE STUDIE

5. Forschungsmethode

Die Forschungsmethode der vorliegende Arbeit ist die Fallstudie. ,,Die Fallstudie ist eine emprische Untersuchung, die ein zeitgenössiches Phänomen in einem realweltlichen Kontext untersucht, insbesondere wenn die Grenze zwischen beobachtetem Phänomen und Kontext nicht klar erkennbar ist" (Schmidt, 2006, s. 101, zitiert nach Yin, 2003, s. 3). ,,Mit anderen Worten verkörpert die Fallstudie als Forschungsstrategie eine umfassende Methode, welche die Logik von Design, Datenerhebungstechniken und Analyseansätzen einschließt" (Schmidt, 2006, s. 102). Das Forschunginstrument der vorliegenden Arbeit wird durch eine Umfrage bearbeitet, die seitens des Forschers und der Betreuerin dieser Magisterarbeit selbst entwickelt wurde. Die Auswertungen der durchgeführten Umfrage werden quantitativ bewertet.

5.1. Sammlung und Bewertung der Daten

Nach der Erstellung der Umfrage wurde sie als Probeareit an den Schülern der Klassen 9, 10 und 11 durchgeführt. Nach den Proberesultaten wurden einigen Items entfernt, wobei andere hinzugefügt worden sind. Die Umfrage und deren Validität und Realibilität wurde von einem Experten für den Fachbereich Leistungsmessung der erziehungwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erciyes kontrolliert. Nach Expertsvorschläge wurde die Umfrage nochmal skizziert. Die Umfrage wurde in zwei verschiedenen staatlichen Schulen, wo Deutsch als zweite Fremdprache unterrichtet wird, in Kayseri durchgeführt. Es wurde für die

Umfragedurchführung von den staatlichen Behörden eine Erlaubnis erhalten (siehe Anhang 3). Die Schulen sind ‘Kayseri Fen Lisesi’ und ‘Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu Lisesi’. Die Probanden sind aus den 9. 10. und 11. Klassen, deren Anzahl 165 Personen beträgt. Die Umfrage besteht aus 8 Teilen. Teil 1: Informationen zu den Schülern und deren durchschnittlichen Unterrichtserfolg. Teil 2: Selbstbewertung, in diesem Teil der Umfrage handelt es sich um die Kompetentz für den Wörterbuchgebrauch in L1, L2 und L3. In Teil 3 werden Wörterbuchgebrauchsfertigkeiten in L1, L2 und L3 abgemessen, darüber hinaus werden E-Wörtbuchfunktionen in L1, L2 und L3 in Frage gestellt. Teil 4 bezieht sich auf Hinweise bezüglich des Wörterbuchgebrauchs im Tertiärsprachunterricht. In Teil 5 wird der Wörterbuchgebrauch in L1 und L2 gemessen. In Teil 6 wird der Wörterbuchgebrauch in L1 und L3 abgefragt. In Teil 7 handelt es sich um den Wörterbuchgebrauch in L2 und L3. In Teil 8 wird der Wörterbuchgebrauch zwischen L3, L1 und L2 gemessen.

Tabelle 4: Informationen zur durchgeführten Umfrage der Arbeit

Teile der Umfrage	Erklärung
1	Informationen zu den Schülern und deren durchschnittlichen Unterrichtserfolg
2	Selbstbewertung: Kompetentz für den Wörterbuchgebrauch in L1, L2 und L3
3	Wörterbuchgebrauchsfertigkeiten in L1, L2 und L3 / E-Wörtbuchfunktionen in L1, L2 und L3
4	Hinweise für den Wörterbuchgebrauch im TSU
5	Wörterbuchgebrauch in L1 und L2
6	Wörterbuchgebrauch in L1 und L3
7	Wörterbuchgebrauch in L2 und L3
8	Wörterbuchgebrauch zwischen L3, L1 und L2

Die Umfrage wurde im Sommersemester des Schuljahrs 2016-2017 durchgeführt. Die Analyse der Daten wurde mithilfe des Programms SPSS 23 erzielt. Mit dem Anteil 95% ist die Zuverlässigkeit der Daten geleistet. Dabei wurden Mann Whitney, Kruskal Wallis Testtechniken verwendet. Mann Whitney ist eine Testtechnik, die zwei unabhängige Gruppen quantitativ gegenüberstellt. Bei der Gegenüberstellung der zwei unabhängigen Gruppen, die K heißen k>2, wird die Testtechnik Kruskal Wallis verwendet. Dieses leistet variable Gegenüberstellung der quantitaven Angaben (vgl. Özdamar,1997). Der Stand der Masszahl, die sich nach demografischen Unterschiede variert, wurde mitmihilfe der Tests Whitney und Kruskal Wallis analysiert. Nun werden die Resultaten der Arbeit niedergelegt.

Tabelle 5: Anteile zu den demografischen Angaben der Probanden

		N	**%**
Geschlecht	Weiblich	85	51,5
	Männlich	80	48,5
Alter	14	10	6,1
	15	53	32,1
	16	57	34,5
	17	45	27,3
Schule	Fen Lisesi (Naturwissenschaftlichorientiertes Gymnasium)	70	42,4
	Anadolu Schule	95	57,6
Klasse	9	49	29,7
	10	59	35,8
	11	57	34,5

Tabelle 5 liefert Informationen über die demografischen Angaben der Probanden. Die Probanden bestehen aus weiblichen (51,5%) und männlichen (48,5%) Schülern. Deren Alter ist durchschnittlich 16. Die Mehrheit der Probanden befindet sich in der Anadolu Schule. Die Anzahl der Klassengrösse ist durchschnittlich.

Tabelle 6: Anteile zu den Sprachkenntnissen der Probanden

	Sprachen	N	%
L1-Muttersprache	Türkisch	158	96,3
	Fransözisch	2	1,2
	Arabisch	1	0,6
	sonstiges	3	1,8
L2- Erste Fremdsprache	Englisch	161	98,2
	Deutsch	1	0,6
	sonstiges	2	1,2
L3- Zweite Fremdsprache	Deutsch	155	96,9
	Fransözisch	2	1,3
	Neederlandisch	1	0,6
	sonstiges	2	1,3

Tabelle 6 gibt Auskunft über die Anteile zu den Sprachkenntnissen der Probanden. Demzufolge ist Türkisch die Erstsprache der Probanden (96,3%). Die Mehrheit der Probanden hat Englisch als L2 (98%) und Deutsch als L3 (96,6%).

Tabelle 7: Prozentual-Erfolgsstand der Probanden

	Durchschnitt	N	%
L1- durchschnittlicher Erfolgsstand	0-33	1	0,6
	34-66	3	1,8
	67-100	160	97,6
L2- durchschnittlicher Erfolgsstand	0-33	3	1,8
	34-66	13	8,0
	67-100	147	90,2
L3- durchschnittlicher Erfolgsstand	0-33	8	4,9
	34-66	4	2,5
	67-100	151	92,6

Tabelle 7 konkretisiert den Erfolgstand der Probanden, den die Probanden selber eingeschätzt haben. 160 Probanden schätzen ihren Erfolgsstand zwischen 67-100. 147 Probanden befinden sich in der gleichen Kategorie für L2. 151 bewerten ihren Erfolgstand für L3 in der Kategorie 67-100. Diese Resultate sind die eigenen Bewertungen der Probanden zu ihrem Notendurchschnitt.

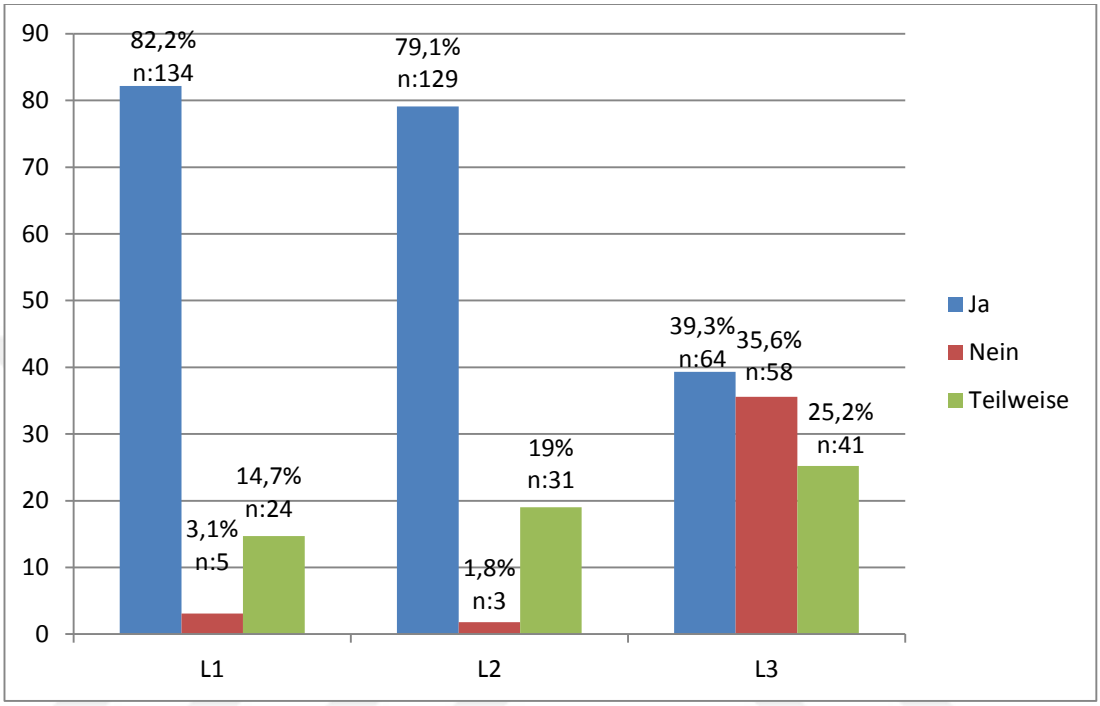
Tabelle 8: Anteile zur Wörterbuchverwendungskompetenz in den Sprachen L1, L2 und L3

		n	**%**
L1 Wörterbuchverwendungskompetenz	Sehr schlecht	7	4,2
	Schlecht	6	3,6
	Mittelmäßig	28	17,0
	Gut	47	28,5
	Sehr gut	77	46,7
L2 Wörterbuchverwendungskompetenz	Sehr schlecht	2	1,2
	Schlecht	9	5,5
	Mittelmäßig	58	35,4
	Gut	53	32,3
	Sehr gut	42	25,6
L3 Wörterbuchverwendungskompetenz	Sehr schlecht	42	25,6
	Schlecht	30	18,3
	Mittelmäßig	52	31,7
	Gut	22	13,4
	Sehr gut	18	11,0

Tabelle 8 gibt Auskunft zu der Selbsteinschätzung über die Wörterbuchverwendungskompetenz (WVK) der Probanden. Hier wurde von den Probanden verlangt, dass sie sich selber bezüglich ihrer Komptetenz zu ihrer Wörterbuchverwendung bewerten. Unter dem Begriff 'Wörterbuchverwendungskompetenz' versteht man, ob die Probanden in der Lage sind, von den Funktionen der Wörterbücher zu profitieren. Die Mehrheit der Probanden verfügt im L1 über sehr gute WVK. Deren Anteil beträgt 47,7%. In L2 und L3 ist die WVK hingegen mittelmäßig. Die L2-WVK steht bei 35,4%, während die L3-WVK den Wert 31,7% hat.

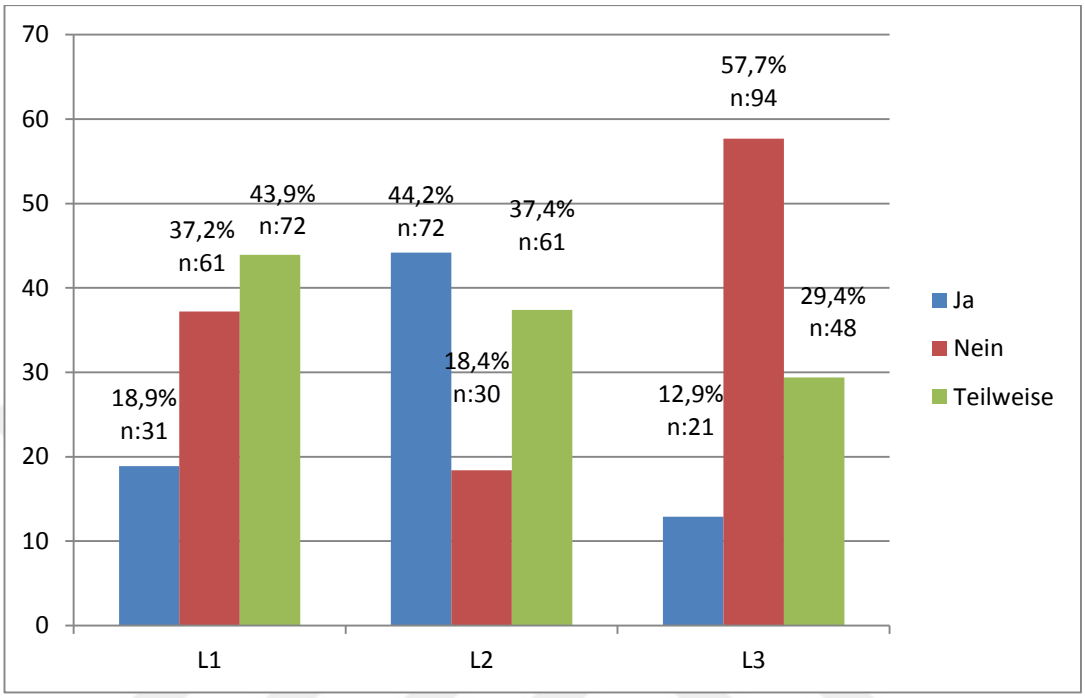
Nun folgt ein weiterer Teil zu der der Umfragebewertung. Diese wird nicht mehr tabellarisch, sondern grafisch dargestellt. In den Grafiken handelt es sich nicht nur um L3, sondern es werden auch L1 und L2 durchgearbeitet, damit für den L3 Wörterbuchgebrauch präziser abgeleitet werden kann.

Grafik 1: Anteile der Wörterbuchverwendungskompetenz in den Sprachen L1, L2 und L3



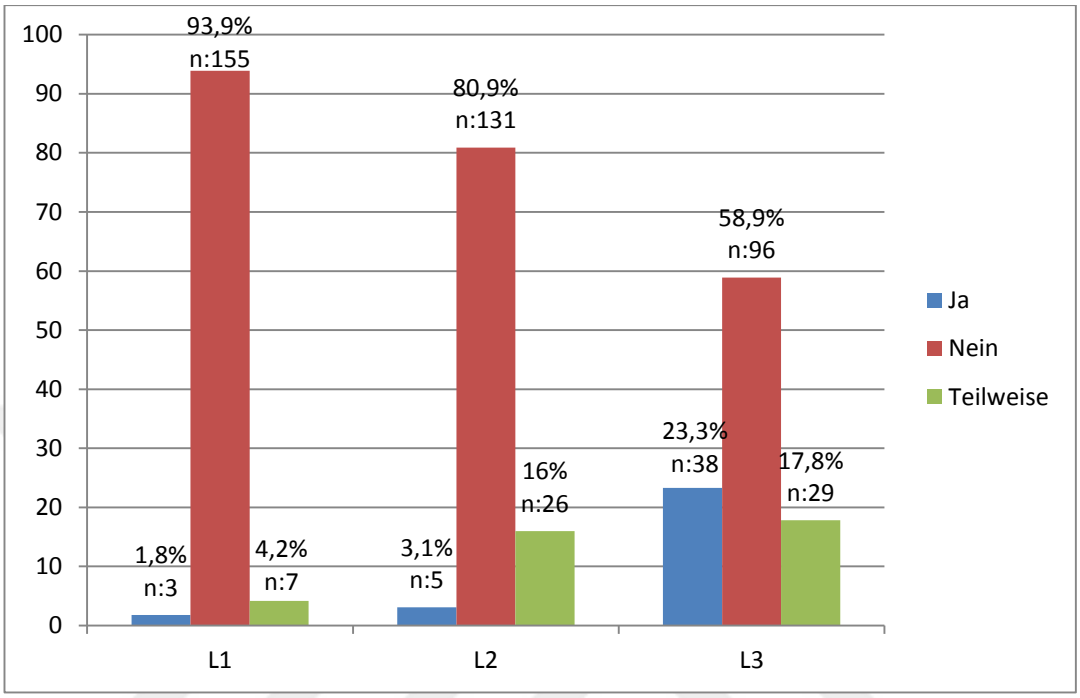
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden über eine Wörterbuchverwendungskompetenz (WVK) verfügen. Aus der Grafik 1 ist abzulesen, dass die WVK je nach Sprachen unterschiedlich ist. Von 163 Probanden verfügen 134 Schüler über WVK in L1. Dieses entspricht 82%. Dem verfolgt L2 mit 79,1%. In L3 liegt der Prozent der WVK habenden Probanden nur bei 39,4. Die WVK ist im L1 am höchsten, im L2 ist sie gesunken. L3 zeigt den niedrigsten Wert. 3,1% der Probanden haben keine WVK im L1. Im L2 liegt diese Anzahl bei 1,8%. Dieses entspricht den 3 Probanden, die keine WVK haben. Dagegen liegt diese Anzahl bei 35,6. Dieses ist auch die höchste von allen Werten. Nur 24 Probanden stimmen für ‘teilweise’ im L1. Mit der höchsten Anzahl stimmen 41 Probanden für teilweise in L3. Wenn wir L1, L2 und L3 bezüglich der WVK vergleichen, können wir sagen, dass sie in L3 weniger ist.

Grafik 2: Anteile der Wörterbuchverwendungsgewohnheit in L1, L2 und L3



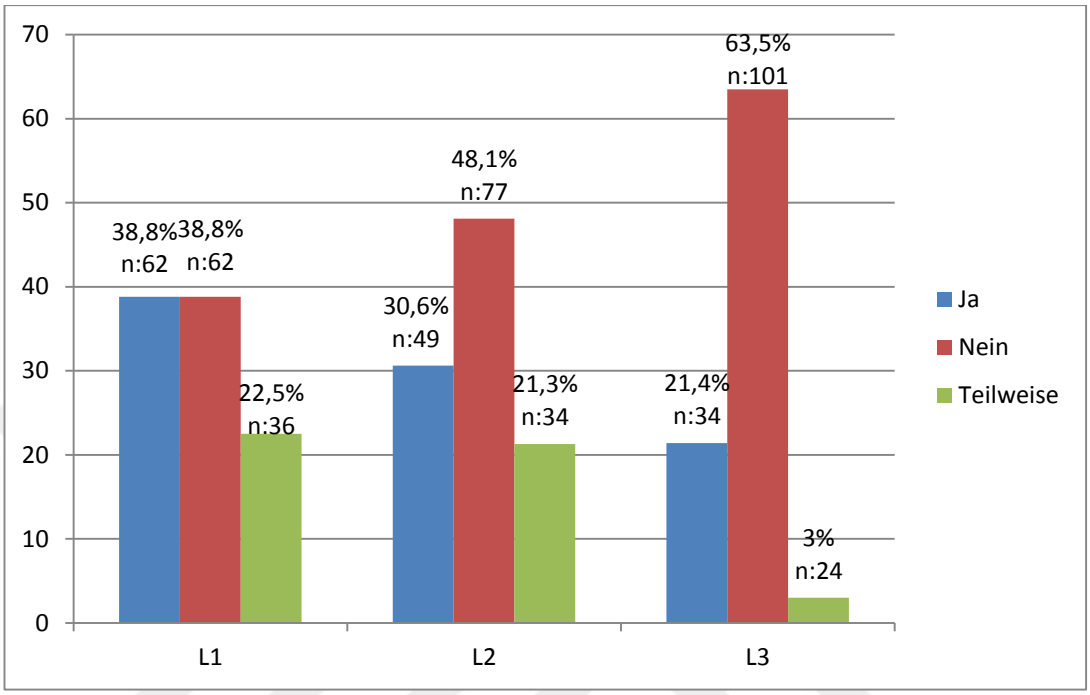
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden eine Wörterbuchverwendungsgewohnheit (WVG) haben. Die Grafik 2 liefert Informationen darüber. In L1 haben 31 Probanden eine WVG, dieser Anteil beträgt 18,9%. Dagegen erhöht sich in L2 der Anteil der Probanden drastisch, die eine WVG haben. Die höchste Zahl der Probanden, die eine WVG haben, zeigt sich in L2. 44,2% der Probanden haben in L2 eine WVG, dieser Prozent senkt sich drastisch in L3. Nur 21 Probanben haben eine WVG in L3. In L3 haben die Probanden am wenigsten eine WVG. Die höchste Anzahl derer, die für keine WVG haben, zeigt sich wiederum in L3. Mit 57,7% haben also 94 Probanden es abgelehnt. Der niedrigste Anteil erscheint in L2.

Grafik 3: Anteile der Wörterbuchgebrauchschwerigkeit in L1, L2 und L3



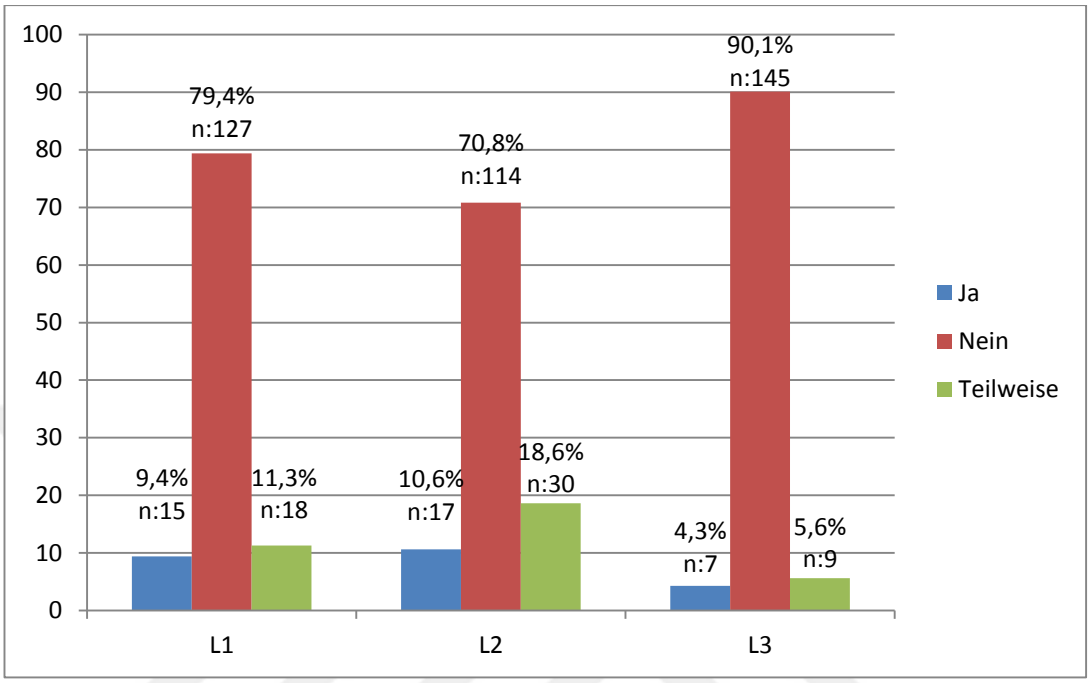
In der Umfrage wurde dieFrage gestellt, ob die Probanden mit den Schwierigkeiten beim Wörterbuchgebrauch konfrontieren. Die Grafik 3 geht von der Schwierigkeiten des Wörterbuchgebrauchs in den Sprachen L1, L2 und L3 aus. Aus der Grafik zu entnehmen ist, dass die Probanden in L1 sehr selten mit den Schwierigkeiten beim Wörterbuchgebrauch entgegenkommen. Nur 3 Probanden haben Wörterbuchgebrauchsschwierigkeiten in L1, wobei diese Anzahl 1,8% zutrifft. In L2 zeigt sich der Anteil zu L1 ziemlich nah. Nur fünf Probanden haben Schwierigkeiten beim Wörterbuchgebrauch in L2. Dagegen erhöht sich der Anteil in L3. Von 165 Probanden haben 38 Probanden Schwierigkeiten beim Wörterbuchgebrauch in L3, wie aus der Tabelle abzulesen ist. Im Vergleich zu L1 und L2 haben die Probanden in L3 mehr Schwierigkeiten ein Wörterbuch zu gebrauchen.

Grafik 4: Anteile zu dem Wissensgrad, was auf einer Wörterbuchanweisung steht



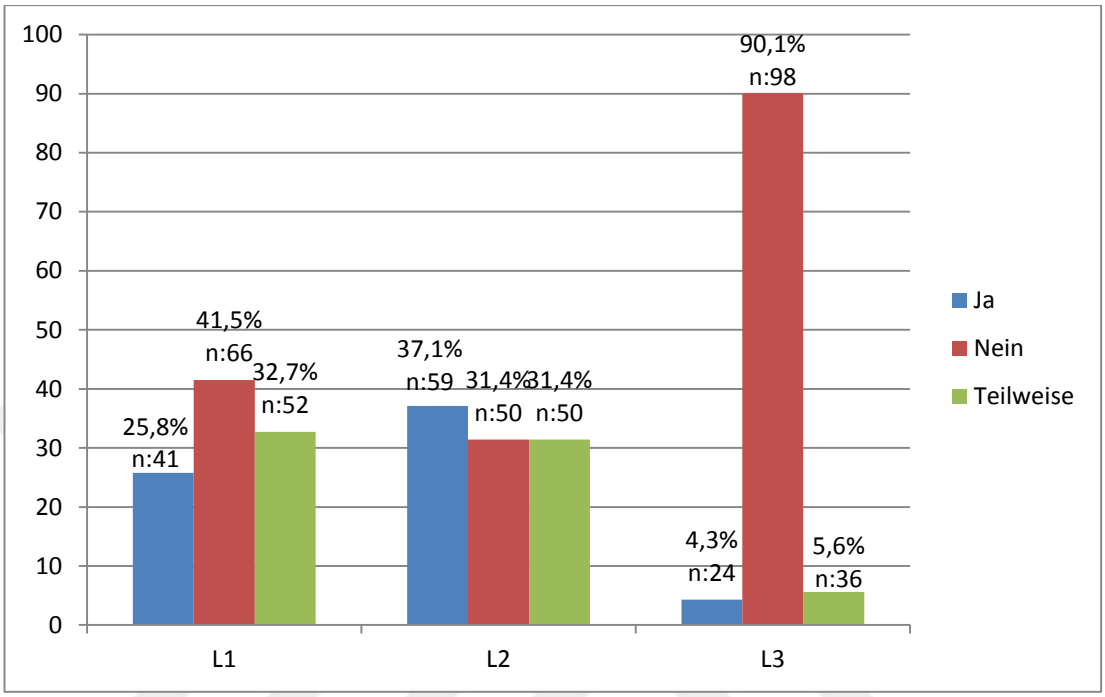
In der Umfrage wurde auch die Frage gestellt, ob die Probanden wissen, was auf einer Wörterbuchanweisung steht. Die Grafik verdeutlicht den Wissensgrad der Probanden zur Wörterbuchgebrauchsanweisung im L1, L2 und L3. In L1 sehen die Antworten der zugestimmten und abgelehnten Probanden ähnlich aus. 38,8% der Probanden wissen, was auf einer Wörterbuchanweisung steht, dagegen wissen 38,8% nicht, was darauf steht. In L2 haben die Probanden 48,1% keine Information darüber, was in einer Wörterbuchanweisung steht. In L3 steht der Anteil mit 63,5% am höchsten. Die Probanden wissen somit in L3 generell nicht, was in einer Wörterbuchanweisung steht. Daraus ist schlusszufolgern, dass die Probanden sich mit der Wörterbuchanweisung in L1, L2 und besonders in L3 nicht gut auskennen.

Grafik 5: Anteile zum Wörterbuchschlagen in der Freizeit in L1, L2 und L3



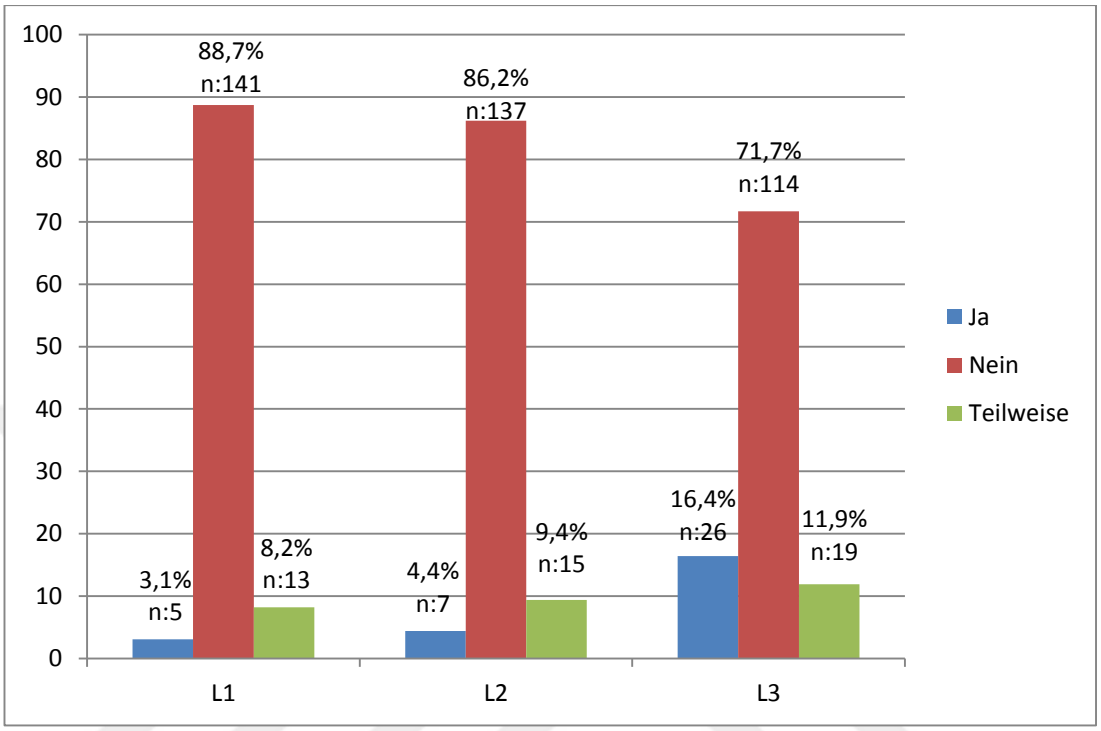
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden in ihrer Freizeit auf Wörterbuch zurückgreifen. In welcher Sprache und wie oft sie nachschlagen, kann man aus der Grafik 5 ablesen. In L1 benutzen 79,4% Probanden in ihrer Feizeit kein Wörterbuch. In L2 ist der Prozent derer, die kein Wörterbuch benutzen etwas weniger. 70,8% der Probanden greifen in L2 kein Wörterbuch. In L3 erreicht die Anzahl der Probanden, die in ihrer Freizeit kein Wörterbuch nachschlagen den höchsten Punkt. 90% der Probanden verwenden in L3 kein Wörterbuch in ihrer Freizeit. Daraus ist zu entnehmen, dass das Wörterbuchnachschlagen in der Freizeit der Probanden in L1, L2 und L3 generell nicht bevorzugt wird.

Grafik 6: Zuneigung zum Gebrauch des Wörterbuchs im L1, L2 und L3



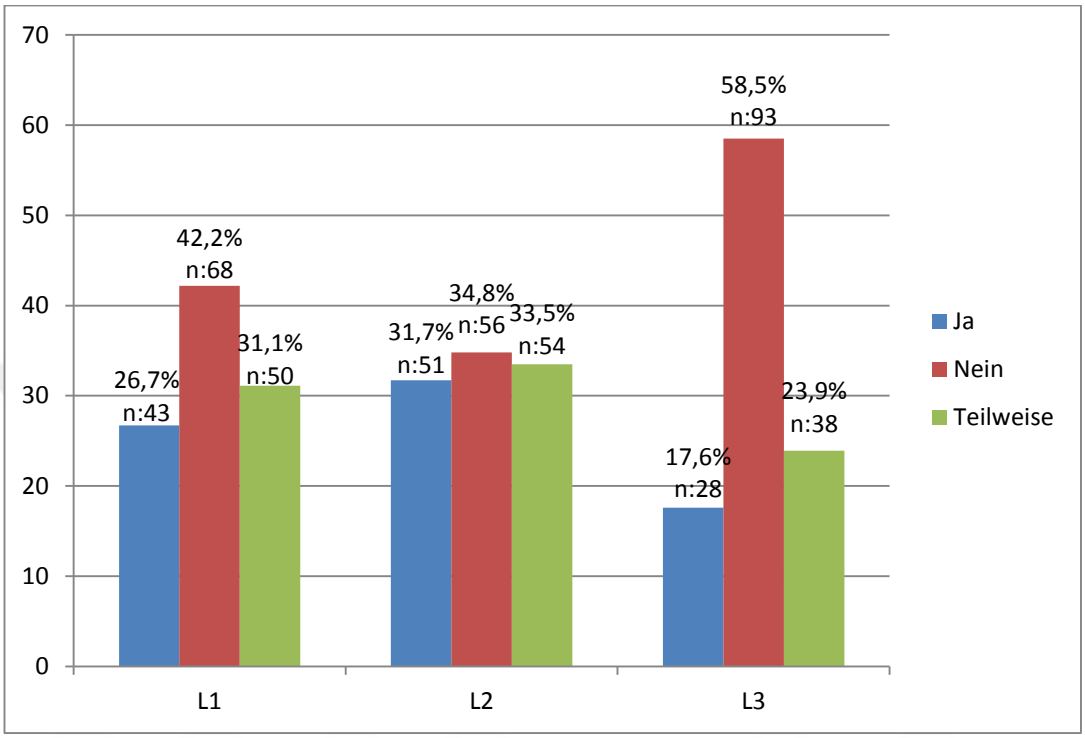
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden es gern haben, ein Wörterbuch zu verwenden. In der vorliegenden Grafik geht es darum, inwiefern die Probanden eine Zuneigung zum Wörterbuchgebrauch in L1, L2 und L3 haben. Aus der Grafik kann man herauslesen, dass die Mehrheit der Probanden (41,5%) den Wörterbuchgebrauch im L1 nicht mag. In L2 sinkt dieser Anteil und erreicht 31,4%. Dagegen erreicht der Anteil der Probanden, die den Wörterbuchgebrauch nicht mögen, den höchsten Punkt in L3. 90% der Probanden im L3 halten sich vor dem Wörterbuchgebrauch fern. Dagegen mögen nur 4,3% den Wörterbuchgebrauch. Im L2 steigert sich diese Anzahl und liegt bei 37,1%. Zum anderen ist es der höchste Anteil der Beteiligten, die den Wörterbuchgebrauch gerne haben. In L1 nimmt der Anteil wiederum ab und liegt bei 25,8%. Die Anzahl derer, die den Wörterbuch teilweise mögen, lässt sich in L1 und L2 fast gleich erscheinen. In L1 ist sie 32,7%, während dieses im L2 nur 31,4% ist. Dagegen sinkt sie in L3 drastisch und erreicht 5,6%.

Grafik 7: Anteile zur Kenntnis des Wörterbuchgebrauchs in L1, L2 und L3



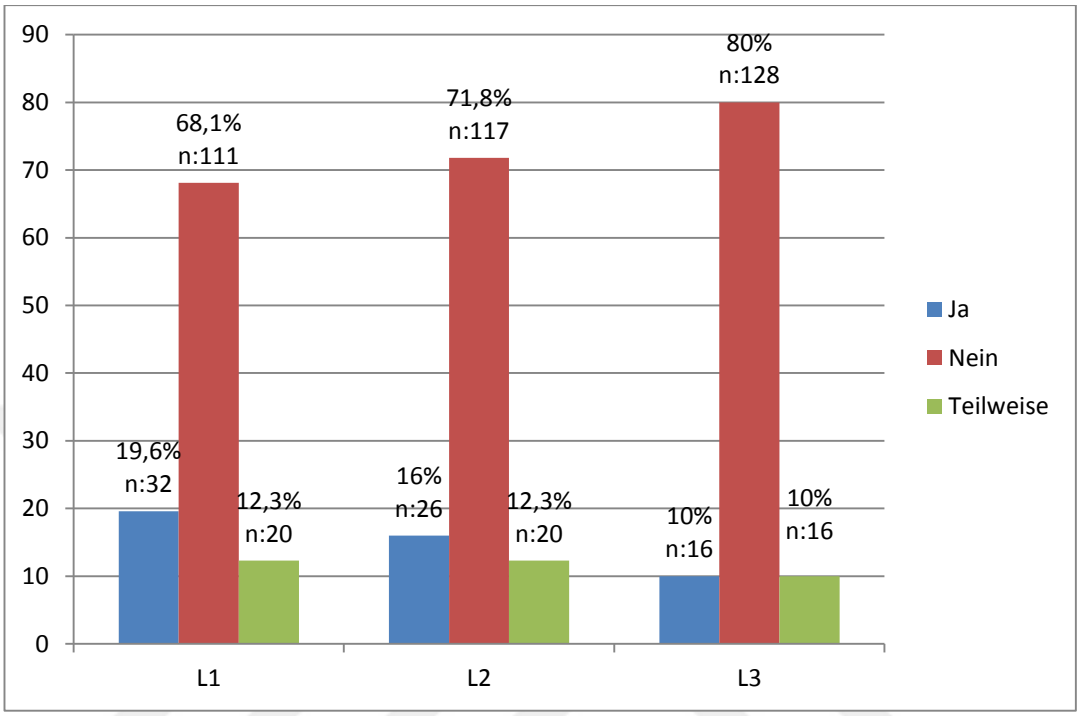
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden über den Wörterbuchgebrauch in den Sprachen L1, L2 und L3 eine Kenntnis besitzen. Die Mehrheit der Probanden hat keine Kenntnis über den Wörterbuchgebrauch in L1, denn deren Anzahl liegt bei 88,7%. In L1 nimmt die Anzahl derer, die über den Wörterbuchgebrauch keine Idee haben, den Höchstenpunkt. Die Anzahl der Probanden, die in L2 über den Wörterbuchgebrauch keine Kenntnis besitzen, gleich wie im L1. Auch 71,7% der Probanden kreuzten an, dass sie keine Wörterbuchkenntnis in L3 haben. Daraus ist schlusszufolgern, dass der Anteil der Probanden in L1, L2 und L3 erheblich niedrig ist, die über keine Kenntnis zum Wörterbuchgebrauch haben.

Grafik 8: Anteile zur Lernstrategien, die den Wörterbuchgebrauch in L1, L2 und L3 betrifft



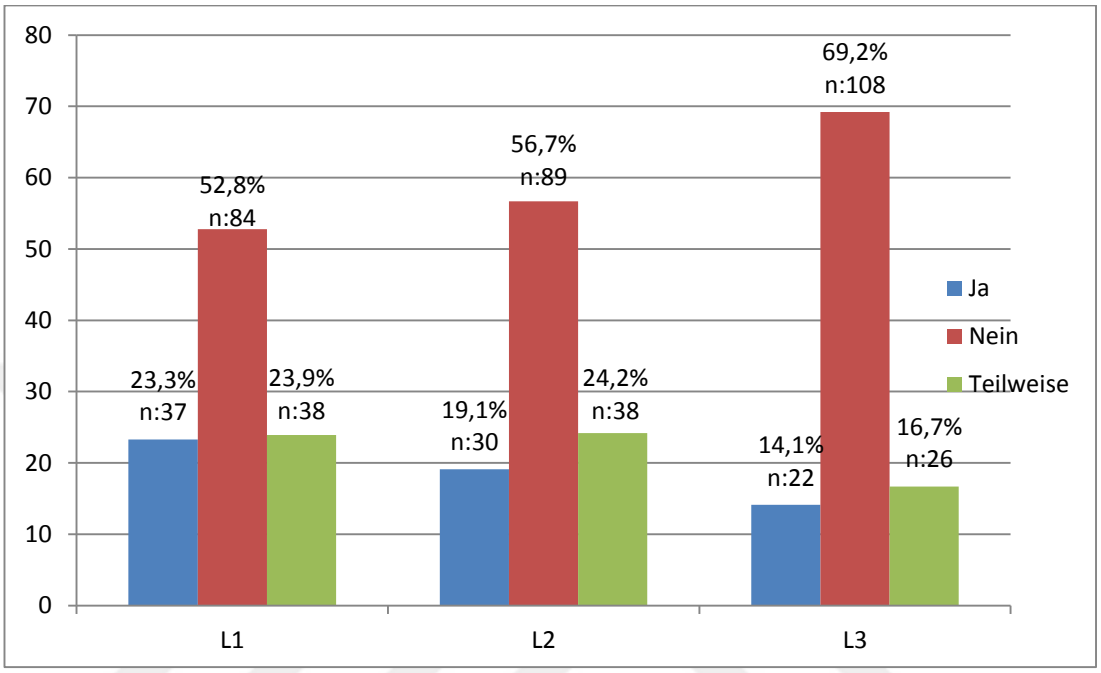
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden beim Wörterbuchgebrauch auf Lernstrategien zurückgreifen. Die vorliegende Grafik informiert somit darüber, ob die Probanden Lernstrategien bei der Wörterbucharbeit in den Sprachen L1, L2 und in L3 entwickelt haben oder nicht. In L1 haben 42,2% der Probanden keine Lernstrategien über den Wörterbuchgebrauch entwickelt. In L2 beträgt dieser Anteil 34,8%. Im Vergleich zu L1 und L2 erreicht der Anteil der Probanden in L3 den höchsten Punkt. 58,5% der Probanden profitieren von keinen Lernstrategien bei der Wörterbucharbeit. In L2 kann man einen Anteil von 31,7 ablesen, wo Lernstrategien in der Wörterbucharbeit am meisten verwendet werden. Dem folgt L1 (26,7%) und L3 (17,6).

Grafik 9: Anteile zum Lesestand der Wörterbuchanweisung in L1,L2 und L3



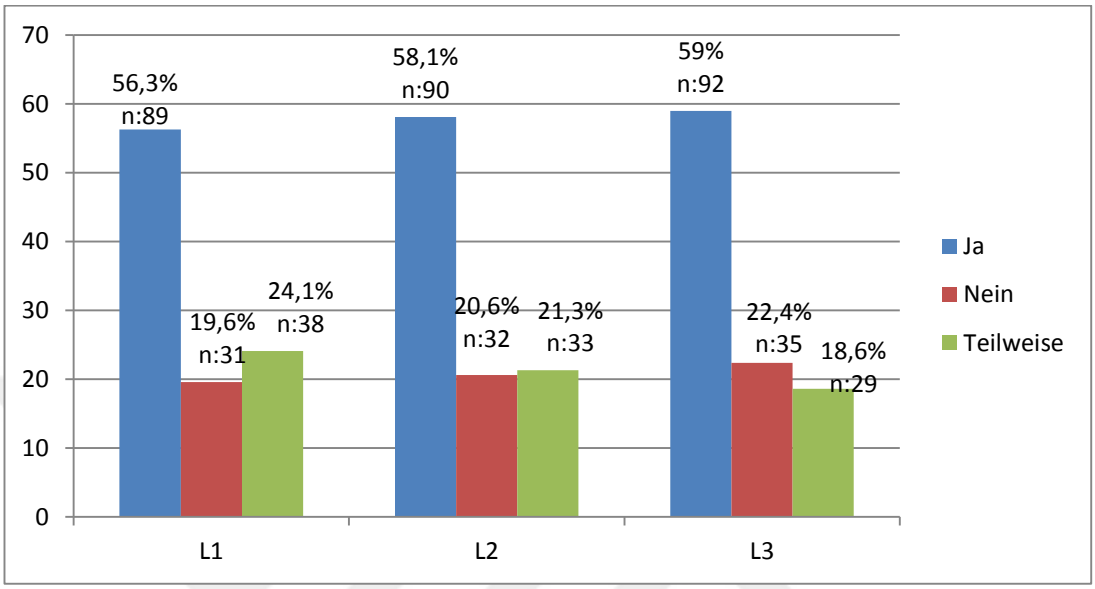
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, wie der Lesestand der Wörterbuchanweisung in den Sprachen L1, L2 und L3 aussieht. Die Grafik 9 gibt Auskunft darüber, inwiefern die Probanden eine Gebrauchanweisung des Wörterbuchs im L1, L2 und L3 gelesen haben. Der Anteil der Probanden, die die Gebrauchanweisung des Wörterbuchs nicht gelesen haben, ist in L1, L2 und L3 ziemlich hoch. In L1 beträgt er 68,1%, in L2 71,8% und in L3 80%. Es sind somit 111 Personen von 163, die in der Erstsprache keine Gebrauchanweisung eines Wörterbuchs gelesen haben. Dies ist diskussionswürdig, da sich das L2 und L3 Lernen auf Vorkenntnisse der L1 stüzt.

Grafik 10: Anteile zum Anwendungsstand von Gebrauchanweisung in L1, L2 und L3-Wörterbücher



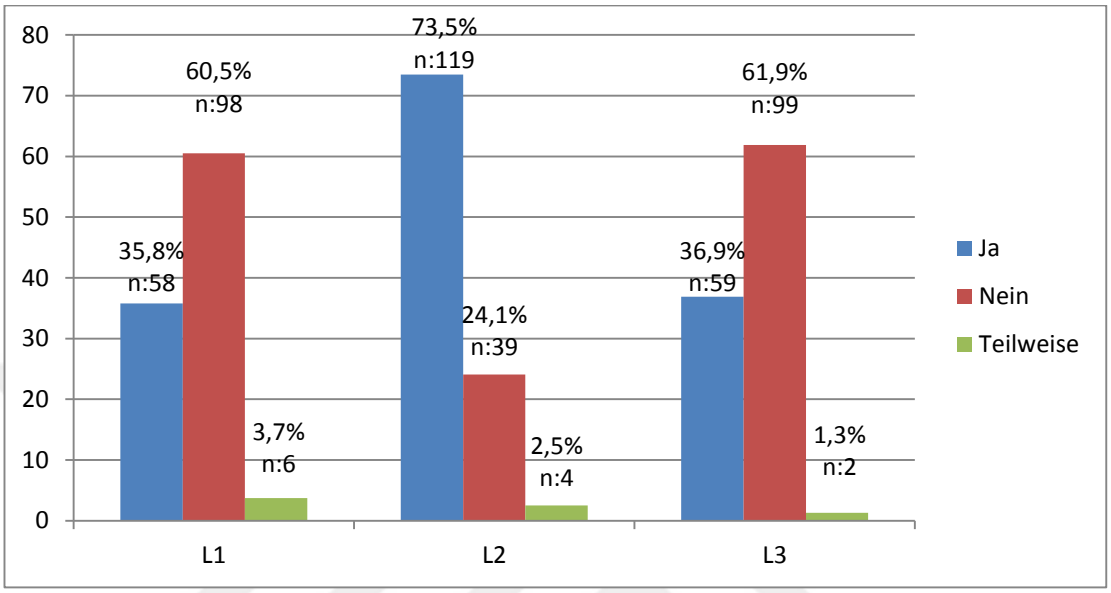
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, wie der Anwendungsstand der Gebrauchanweisung in den Sprachen L1, L2 und L3 ist. Die Grafik verdeutlicht, ob die Beteiligten die Gebrauchweisung des Wörterbuchs im L1, L2 und L3 anwenden oder nicht. In L1 wenden 52,8% der Probanden keine Gebrauchanweisung an. In L2 erhöht sich die Zahl auf 56,7%. In L3 steigt die Zahl mehr, so dass 69,2% der Probanden keine Gebrauchsanweisung gebrauchen. 23,3% der Beteiligten greifen im L1 auf die Gebrauchanweisung. Diese Anzahl singt stetig und liegt im L2 bei 19,1%. Hierfür ist von der Reduzierung um 4,2 % die Rede. Im L3 erreicht die Anzahl ihren niedrigsten Punkt, und reduziert sich auf 14,1%.

Grafik 11: Anteile zur Anforderung auf den effektiven Wörterbuchgebrauch in L1, L2 und L3



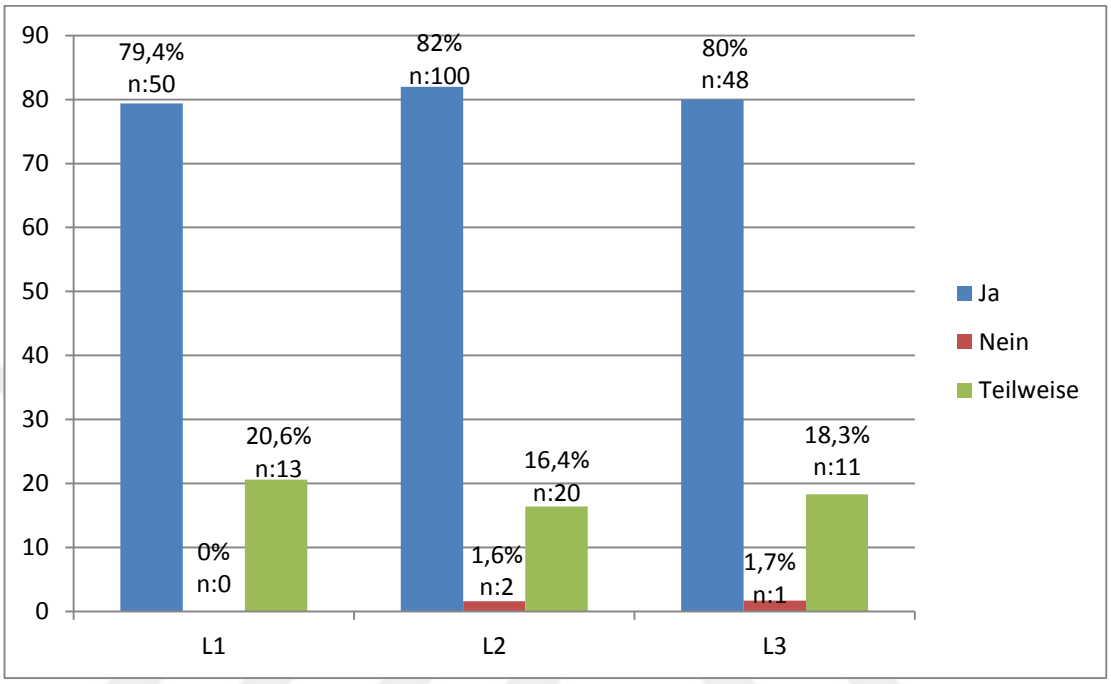
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden einen effektiven Wörterbuchgebrauch anfordern. Die Anzahl der Probanden, die das Wörterbuch effektive verwenden anfordern, liegt weit vorne. Dieses bestätig die vorliegende Grafik mit den prozentualen Anteilwerten. In L1 sind 56,3% der Beteiligten der Meinung, dass sie das Wörterbuch effektiv verwenden wollen. Dieser Prozent erhöht sich leicht um 1,8% in L2. In L2 wollen 58,1% der Probanden Wörterbücher effektiv verwenden. Der Anteil der Probanden in L3, die das Wörterbuch effektiv verwenden wollen beträgt 59%. Alle drei Werte befinden sich in der gleichen Skala. Die Anzahl der Probanden, die das Wörterbuch weniger effektiv verwenden wollen, befindet sich auch fast im gleichen Umfeld. In L1 wollen 19,6 %, in L2 wollen 20,6% und in L3 wollen 22,4% der Probanden das Wörterbuch weniger effektiv verwenden.

Grafik 12: Anteile der Probanden, die in den Sprachen L1, L2 und L3 E- Wörterbuch haben



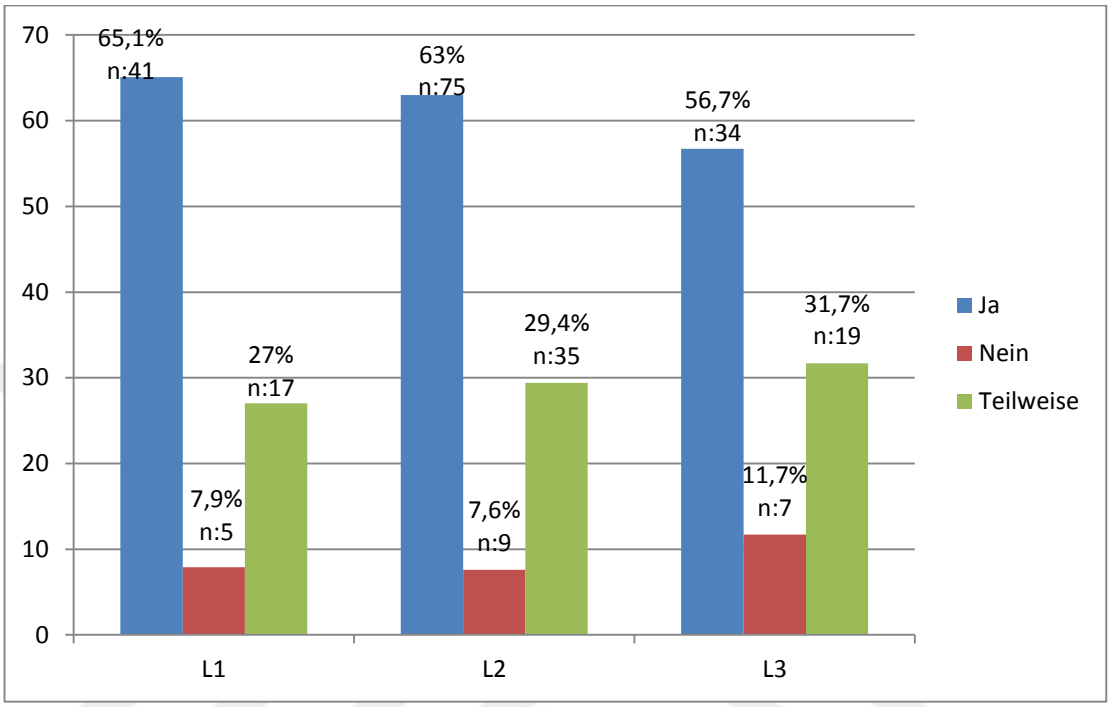
In der Umfrage wurde zur Grafik die folgende Frage gestellt, ob die Probanden in den Sprachen L1, L2 und L3 E-Wörterbuch haben. In der vorliegende Grafik handelt es sich um deren Anteil. Im L1 60,5% der Probanden haben kein Wörterbuch im Handy/ Tablet. Diese Anzahl sinkt drastisch im L2 und erlebt ihren niedrigsten Punkt. 24,1 % der Probanden haben keine E-Wörterbuch im L2, dagegen erhöht die Anzahl derer, die im L3 kein E-Wörterbuch haben. Im L3 haben 61,9 % der Probanden kein E-Wörterbuch. Diese Anzahl ist einerseits die Höchste, andereseits ist sie nur 1,4% mehr als im L1. 35,8 % der Probanden verfügen über L1-E-Wörterbuch, im L2 steigert sich diese Anzahl auf 37,7% und erreicht ihren Höchstpunkt. 199 Personen der gesamten Probanden haben L2- E-Wörterbuch, wie aus der Tabelle abzulesen ist. Im L3 sinkt diese Anzahl drastisch auf 36,6%. Dies bedeutet, dass 59 Probanden der L3 ein E-Wörterbuch haben. Im L1 und L3 die Anzahl der Probanden, die E-Wörterbuch haben und nicht haben, lässt sich fast auf dem gleichen Niveau erscheinen. Das höchste Niveau der E-Wörterbuch habenden Probanden befindet sich im L2.

Grafik 13: Die Funktionen der L1, L2 und L3 E-Wörterbücher zur Befriedigung der Lernbedürfnissen



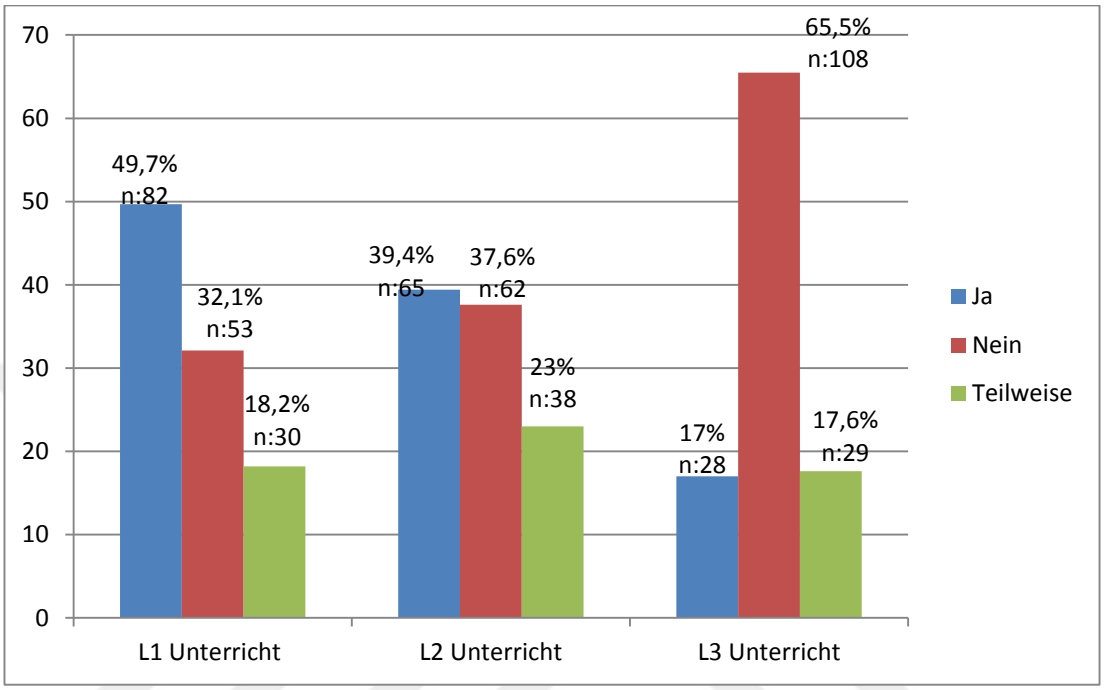
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Funktionen der E-Wörterbücher die Lernbedürfnisse der Schüler befriedigen. Die Mehrheit der Probanden (79,4%) denkt, dass E-Wörterbücher ihre Lernbedürfnisse befriedigt. Diese Anzahl erhöht sich um 2,8 % im Umfeld des L2-Prozesses und erreicht somit den höchsten Punkt. 82% der Probanden sind der Meinung, dass ihre L2-E-Wörterbücher ihre Lernbedürfnisse befriedigen. In L3 vermindert sich diese Anzahl nur um 2 % und liegt bei 80%. 80% der Probanden, die L3-E Wörterbuch haben, stimmten dafür, dass ihre Lernbedürfnisse seitens L3-E-Wörterbuchs gedeckt werden. Demgegenüber ist die Anzahl der Antwort für 'Teilweise' unterschiedlich. In L1 ist sie nur 20,6%, in L2 16,4% und in L3 18,3%.

Grafik 14: Die Funktion der L1, L2 und L3 Wörterbücher zur Erweiterung der sprachlichen Fertigkeiten



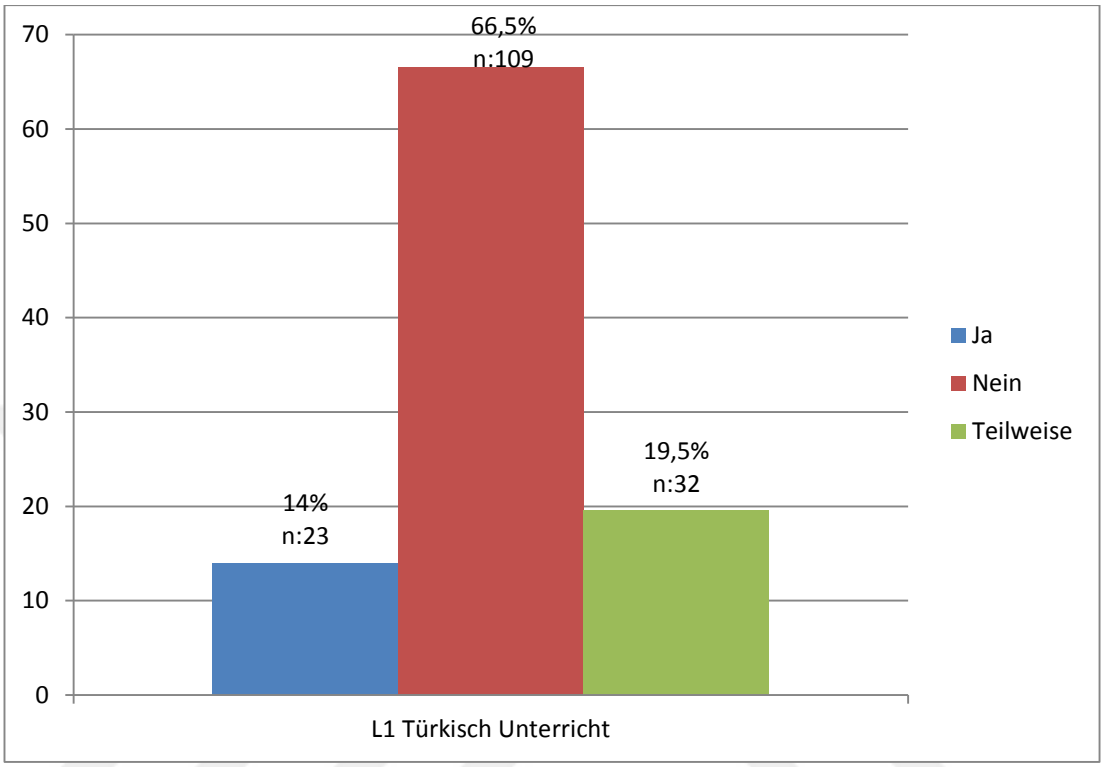
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die E-Wörterbücher in den Sprachen L1, L2 und L3 die sprachlichen Fertigkeiten erweitern. 65,1% der Beteiligten sind der Meinung, dass das E-Wörterbuch ihre sprachlichen Fertigkeiten in L1 erweitert. In L2 stimmen 63% der Probaden dem zu. 56,7% der Probanden vertreten den Standpunkt, dass L3- E-Wörterbuch ihre sprachlichen Fertigkeiten im L3 erweitert. Von 63 Probanden sind nur 5 Personen (7,9%) der Auffassung, dass L1-Wörterbuch ihre sprachlichen Fertigkeiten in L1 nicht erweitert. Im L2 sind nur 7,6 % der Probanden der Auffassung, dass die L2 E-Wörterbuch ihre sprachlichen Fertikeiten nicht erweitert. Von 60 Beteiligten sind nur 11,7% der Meinung, dass das L3 E-Wörterbuch ihre sprachlichen Fertigkeiten im L3 nicht positiv verändert.

Grafik 15: Anteile zur Basisinformationen zum Wörterbuchgebrauch im Tertiärsprachenunterricht



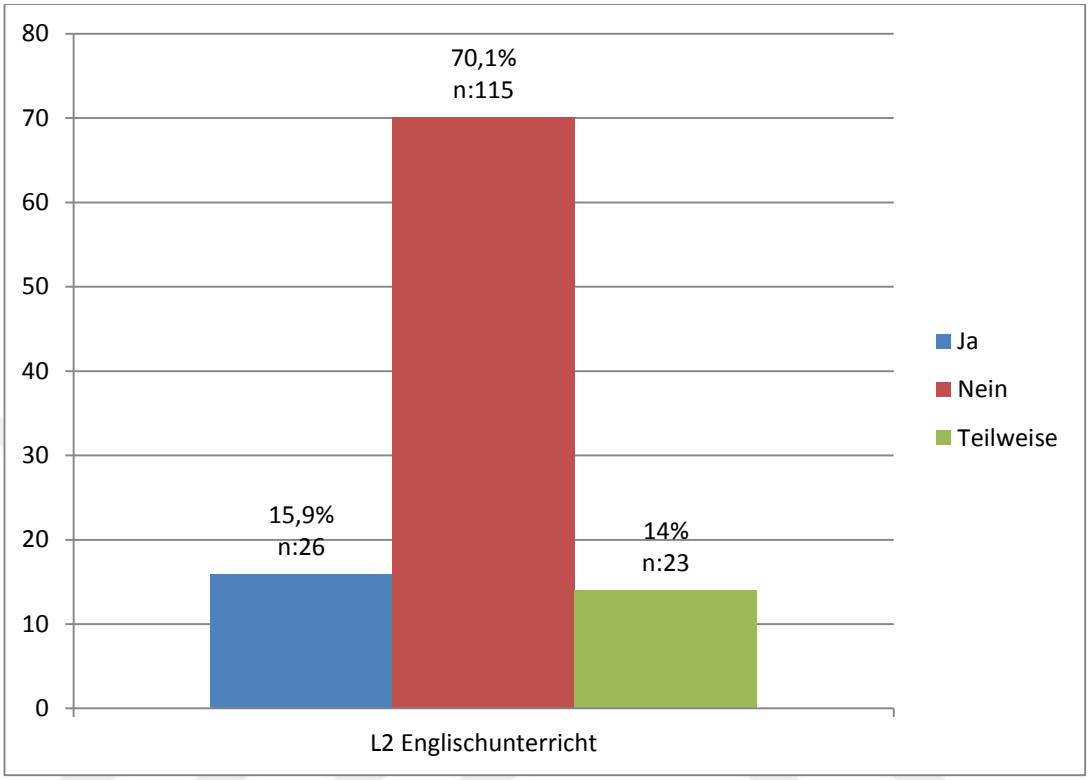
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob den Probanden Basisinformationen bezüglich des Wörterbuchgebrauchs vermittelt wurden. Gegenstand der vorliegenden Grafik ist zu gegenüberstellen, inwiefern die Basisinformationen im L1, L2 und L3 Unterricht vermittelt wurde, zu konkretisieren. 49,7% der Probanden ist der Meinung, dass die Basisinformationen zum Wörterbuchgebrauch im L1 vermittelt wurde. In L2 ist die Anzahl der Probanden, denen die Basisinformationen angeboten wurde (39,4%). In L3 ist die Zahl gesungen und beträgt somit nur 17%. Aus diesen Angaben ausgehend ist festzustellen, dass den Probanden im L3 Unterricht Basisinformationen zum Wörterbuchgebrauch am wenigsten vermittelt wurde. 65,5% der Beteiligten sind der Auffassung, dass ihnen keine Informationen zum Wörterbuchgebrauch im L3 angeboten wurden. Die Anzahl der für ‘Teilweise’ gestimmten Probanden lässt sich unterschiedlich erscheinen, wie aus der Grafik abzulesen ist. 18,2% der Beteiligten haben für L1 sich für ‘Teilweise’ entschieden. In L2 ist diese Zahl 23% und in L3 liegts sie bei 17,6%.

Grafik 16: Hinweis im L1 auf den Wörterbuchgebrauch für L2 und L3



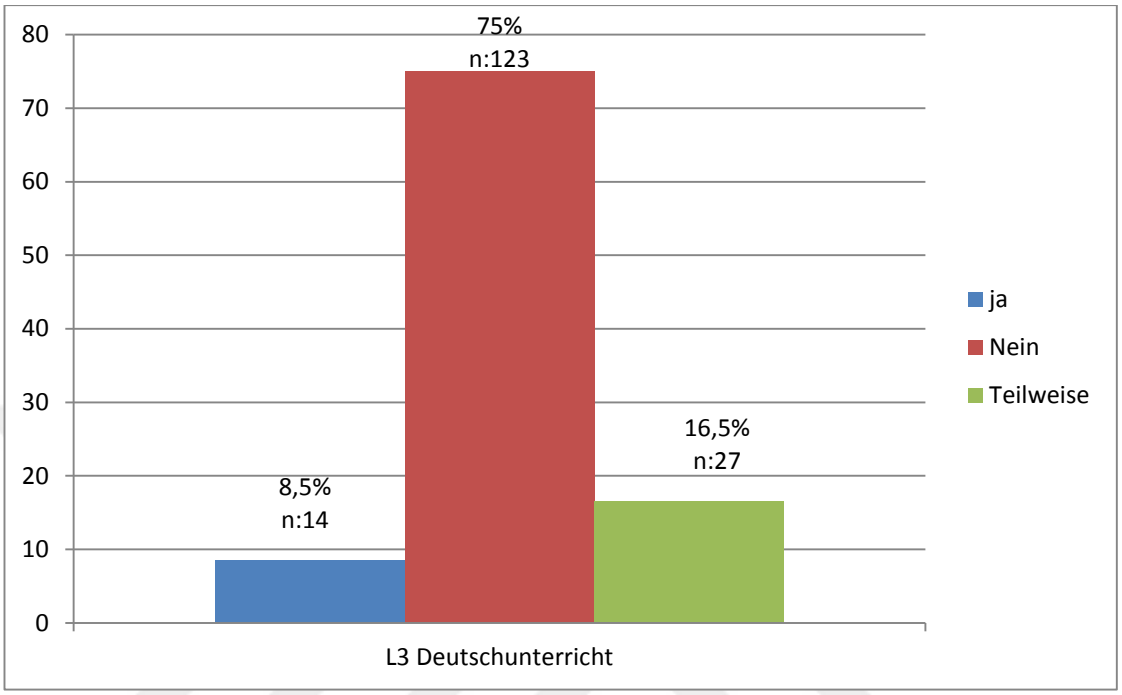
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Lehrpersonen im L1 Unterricht auf den Gebrauch der Wörterbücher in L2 und L3 hinweisen. Aus der Grafik 16 ist zu entnehmen, dass die Mehrheit der Beteiligten (66,5%) der Meinung ist, dass in der Erstsprache keine Hinweise für die Wörterbucharbeit in L2 und L3 angeboten wurde. Es sind nur 23 Probanden (14%), die meinen, dass sie in L1 Hinweise bekamen. Zudem sind 19,5% der Beteiligten der Meinung, dass ihnen die Hinweise auf den Wörterbuchgebrauch für L2- und L3 teilweise angeboten werden.

Grafik 17: Hinweis im L2 auf den Wörterbuchgebrauch für L1 und L3



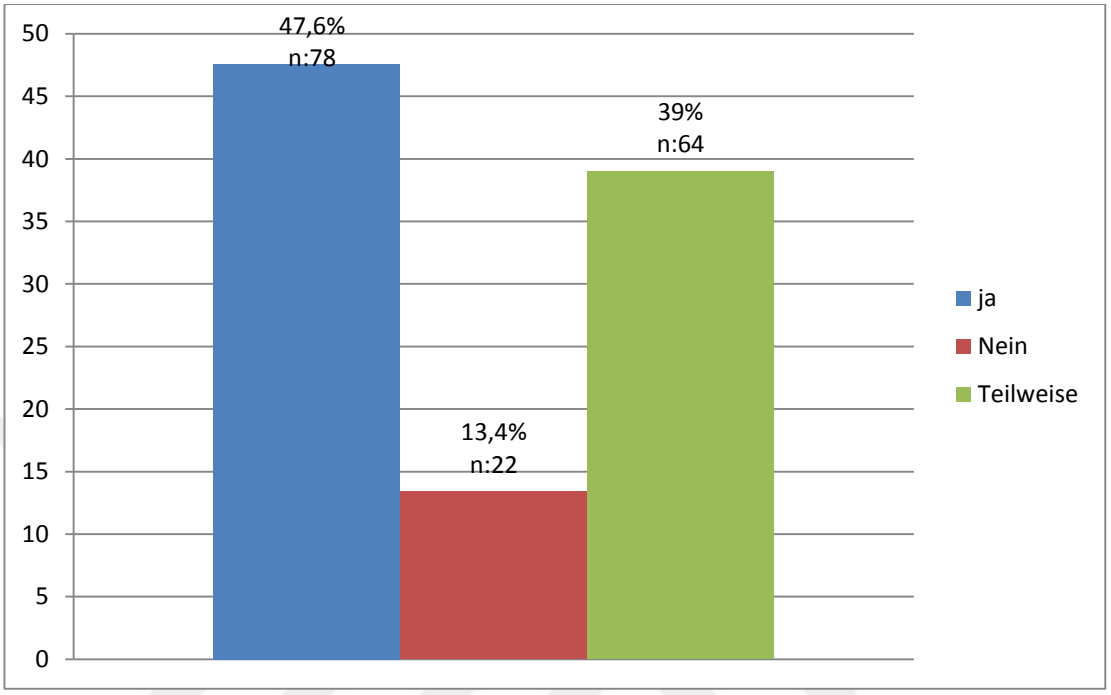
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Lehrpersonen im L2 Unterricht auf die Hinweise bezüglich des Wörterbuchgebrauchs in L1 und L3 erwähnen. 15,9% der Beteiligten sind der Meinung, dass im L2 auf die Hinweise bezüglich des Wörterbuchgebrauchs für L1 und L3 zurückgegriffen wurde. Die Anzahl der Probanden, die für 'Teilweise' gestimmt haben, stellt fast das gleiche Niveau mit der Anzahl der Zugestimmten. Nur 14% der Beteiligten sind der Auffassung, dass im L2 auf die Hinweise zum Wörterbuchgebrauch teilweise eingegangen sind. Demgegenüber ist die Mehrheit der gesamten Beteiligten (70,1%) der Meinung, dass im L2 nicht auf den Wörterbuchgebrauch in anderen Sprachen referiert wurde.

Grafik 18: Hinweis im L3 auf den Wörterbuchgebrauch für L1 und L2



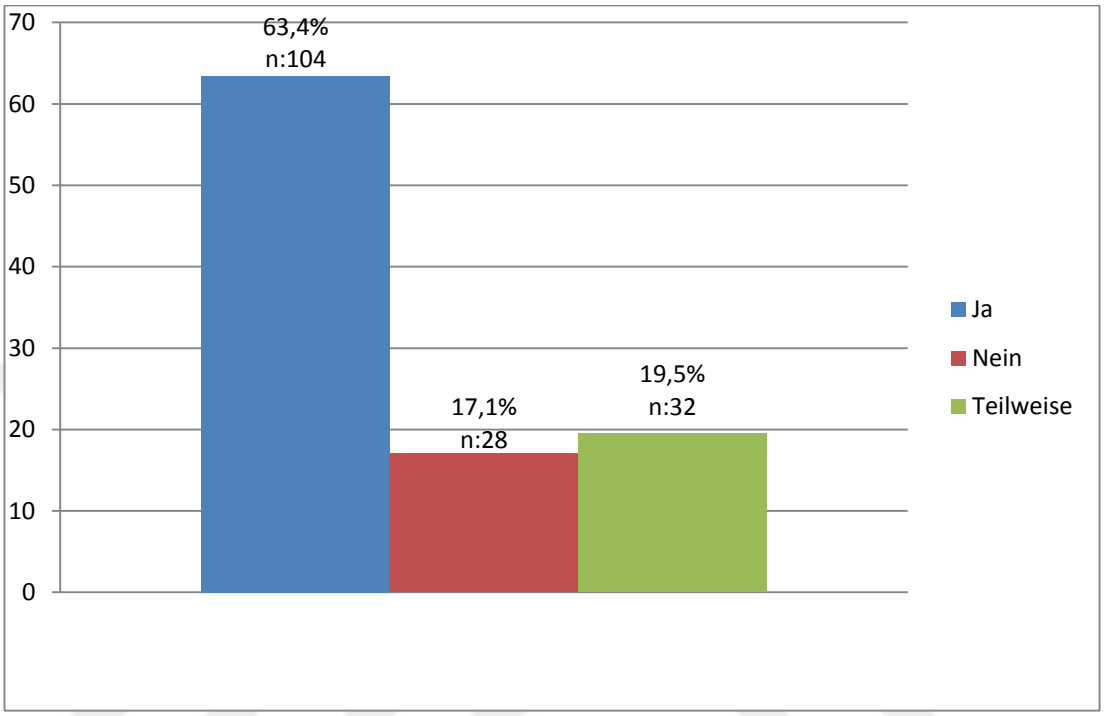
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Lehrpersonen im L3 Unterricht den Schülern Hinweise bezüglich des Wörterbuchgebrauchs L1 und L2 informierten. Die vorliegende Grafik liefert Informationen, ob im L3 den Probanden Hinweise auf den Wörterbuchgebrauch für die L1 und L2 angeboten wurden. Nur 8,5% der Probanden haben dieser Frage zugestimmt. 16,5% Probanden sind der Meinung, dass im L3 auf die Hinweise des Wörterbuchgebrauchs für L1 und L2 teilweise zurückgegriffen wurden. Demgegenüber meinen 75 % der Probanden, dass von ihrem Vorwissen für die Wörterbucharbeit nicht profitiert wurde.

Grafik 19: Anteile des Transfers zur Lerngewohnheiten von L1 ins L2



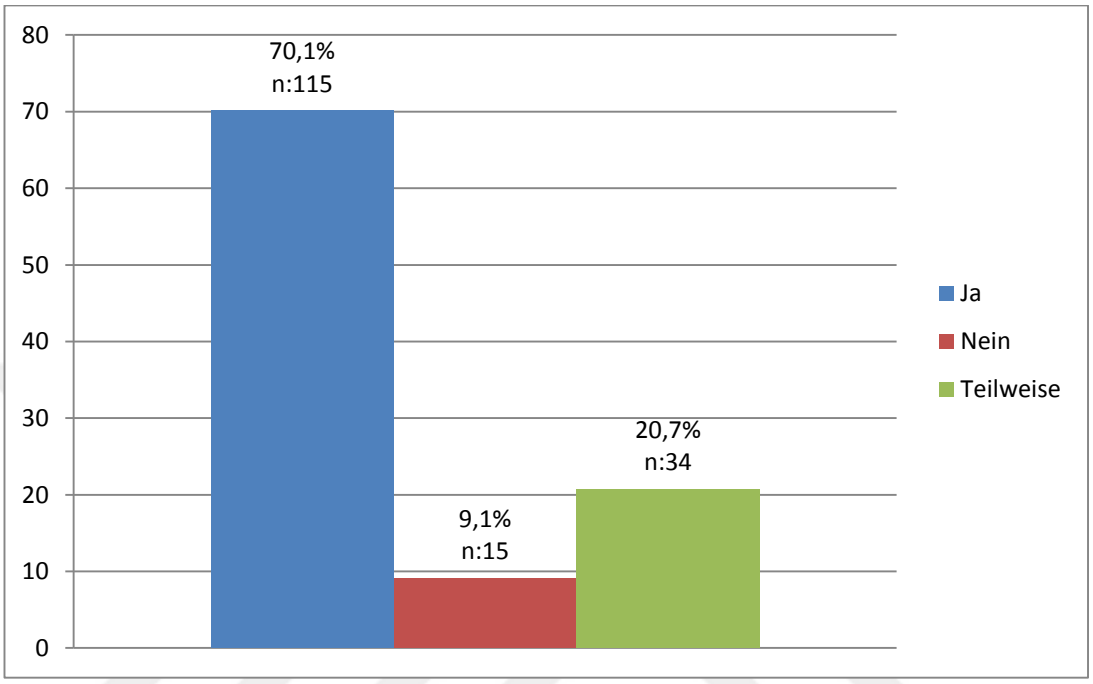
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden ihre L1 Lerngewohnheiten zur Wörterbucharbeit in das L2-Lernen übertragen. Die Mehrheit der Beteiligten (47,6%) trägt ihre Lerngewohnheiten von L1 in die L2. Nur 13,4% der Probanden sind der Auffassung, dass sie ihre Lerngewohnheiten in L2 nicht transferieren. 39% der Probanden tragen ihre Lerngewohnheit in das L2-Lernen teilweise. Daraus kann abgeleitet werden, dass Sprachenlerner die Wörterbuchkompetenz bei einem weiteren Fremdsprachenlernen übertragen. Deswegen ist es unverzichtbar die Wörterbucharbeit in der Erstsprache effektiv zu bearbeiten. Denn nur in dieser Weise kann von einem positiven Transfer bezüglich der Wörterbucharbeit gesprochen werden.

Grafik 20: Anteile zum Profit von der Wörterbuchverwendungskompetenz in L1 beim L2-Lernen



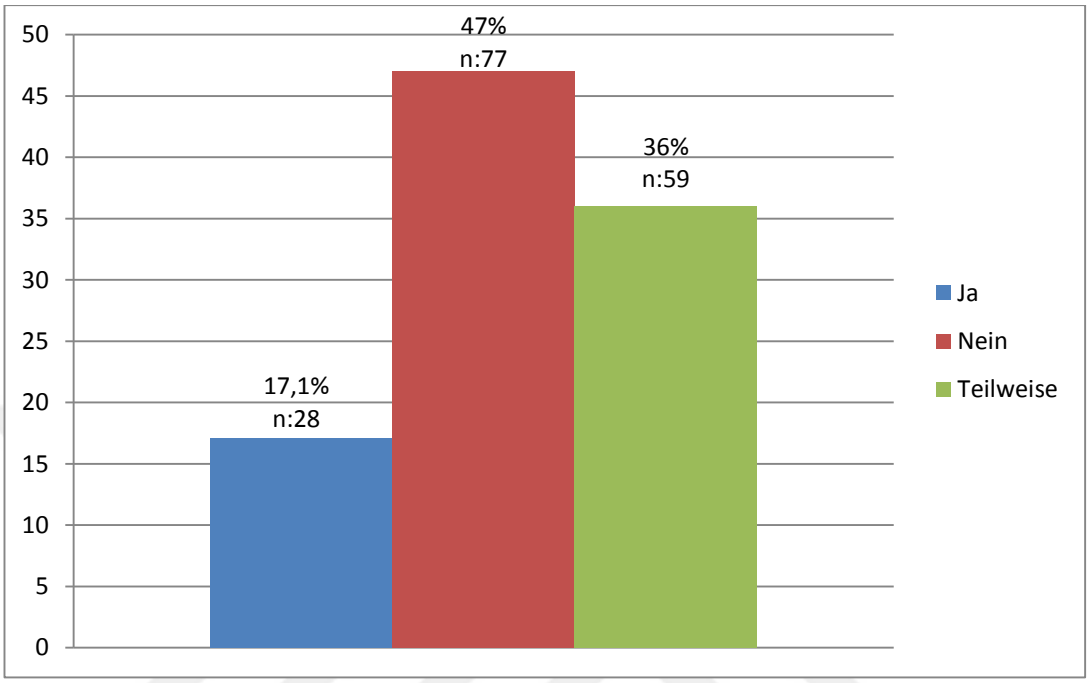
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden von ihrer Wörterbuchverwendungskompetenz in L1 beim L2 Lernen profitieren, d.h, ob beim L2-Lernen die Wörterbucharbeit bei der Ersprachentwicklung auch übertragen wird. Die Mehrheit der Probanden ist der Meinung, dass sie beim L2-Lernen von ihrer Wörterbuchverwendungskompetenz in L1 profitieren. Deren Anteil entspricht 63,4%. Dieses ist eine sehr hohe Zahl, die auch mit Grafik 19 übereinstimmt. Nur 17,1% der Probanden machen davon keinen Gebrauch. 19,5% der Probanden profitieren beim L2 Lernen von ihrer Wörterbuchkompetenz im Erstsprachenunterricht. Diese Grafik ist auch ein Argument dafür, dass Sprachenlernen effektiver gestaltet werden kann, wenn sie systematisch bearbeitet wird.

Grafik 21: Anteile zum Profit von den L1-Vorkenntnissen beim L2 Wörterbuchgebrauch



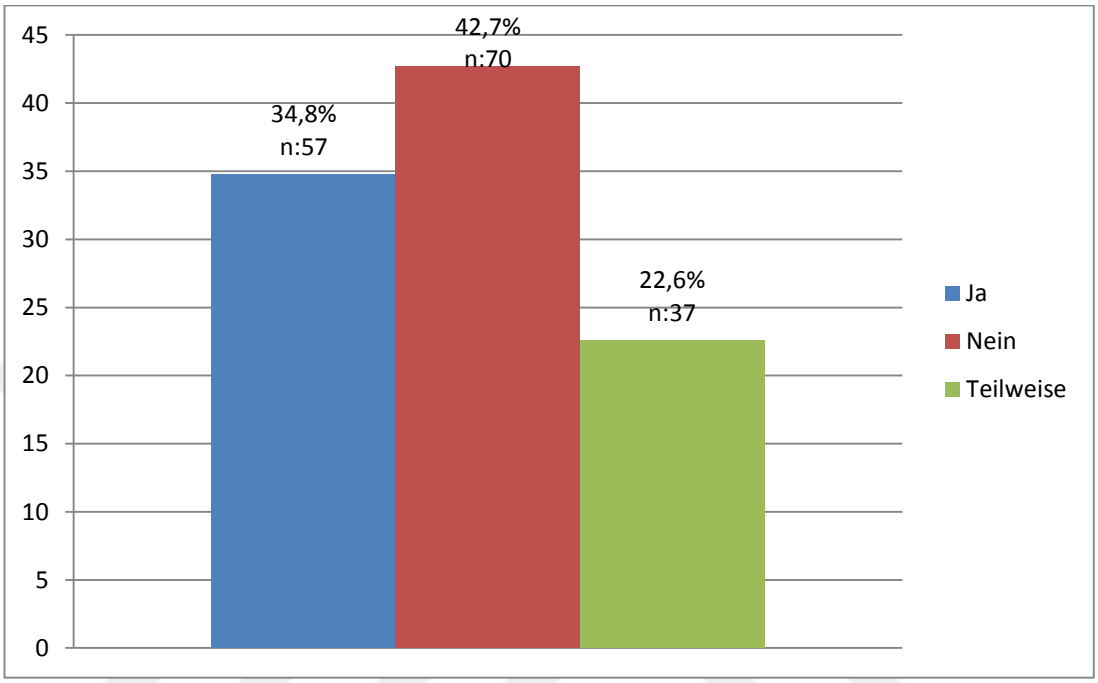
In der Umfrage wurde die folgende Frage gestellt, ob die Probanden von ihrer L1 Vorkenntnissen beim L2 Wörterbuchgebrauch profitieren. 70,1% der Probanden machen von den L1- Vorkenntnissen beim L2-Wörterbuchgebrauch einen Gebrauch. Im Gegenteil machen 9,1% der Probanden davon keinen Gebrauch. Die Anzahl der Probanden, die von den L1-Vorkenntnissen teilweise profitieren, liegt bei 20,7%. Die Grafiken 19, 20 und 21 zeigen, dass Basiskompetenzen wie z.B. Wörterbucharbeit beim Sprachenlernen theorie- und praxisorientiert geschult werden müssen.

Grafik 22: Anteile zum Transfer der L1 Lerngewohnheiten ins L3



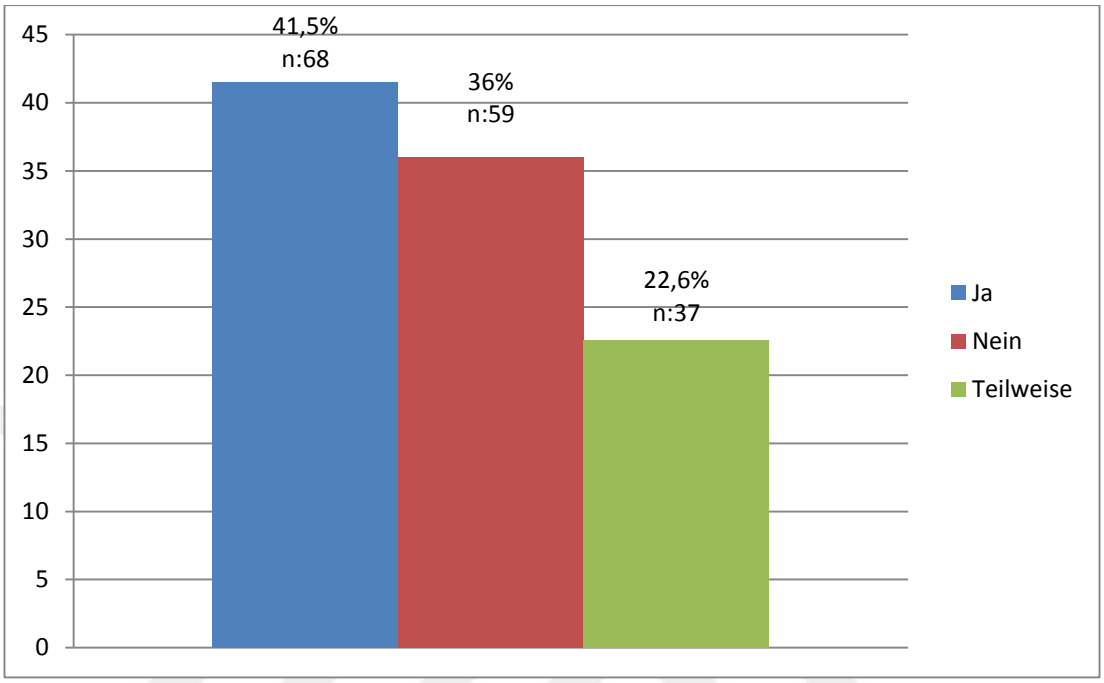
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden ihre Lerngewohnheiten in L1 in das L3-Lernen transferieren. 47% der Probanden transferieren ihre L1-Lerngewohnheiten nicht ins L3. Nur 17,1% der Probanden transferieren ihre L1- Lerngewohnheiten ins L3. Die Anzahl der Probanden, die für 'Teilweise' gewählt haben, liegt bei 36%. Besonders hier taucht ein Paradox auf, der diskussionswürdig ist. Es könnte erwartet werden, dass Kompetenzen ein Basiswissen aufweisen und im Allgemeinen übertragbar sind. Hier sieht man, dass es nicht so ist. Warum die Anteile in dieser Richtung ausgefallen sind, könnte mehrere Gründe haben. Ein Grund könnte sein, dass man nur das übertragen kann, dass man auch wirklich kann. Ein anderer Grund dagegen könnte sein, dass einige Kompetenzen leichter übertragbar sind, als andere. Oder etwas müsste übertragbar sein können. Natürlich gibt es noch andere andere Erklärungen für dieses Resultat.

Grafik 23: Anteile zum Profit der L1-Wörterbuchverwendungskompetenz beim L3-Lernen



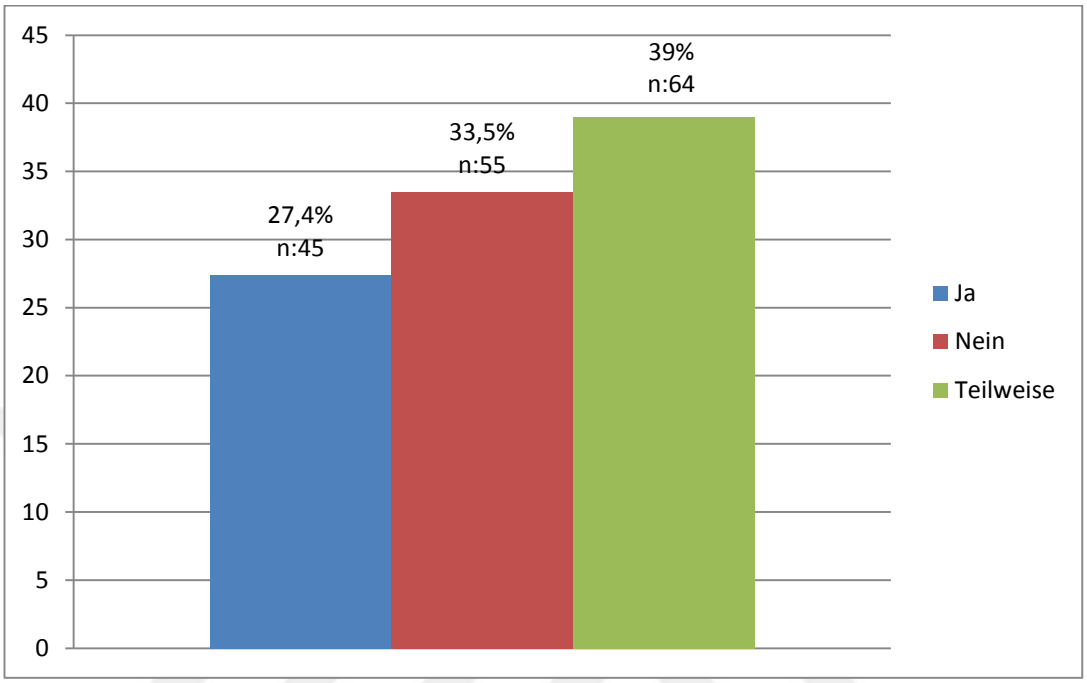
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden von ihrer L1 Wörterbuchverwendungskompetenz beim L3-Lernen profitieren. 42,7% der Probanden profitieren nicht davon. Die Anzahl der davon profitierenden Probanden liegt bei 34,8%. 22,6% der Probanden profitieren teilweise von ihrer L1 Wörterbuchverwendungskompetenz. Dieses Ergebniss fällt in die gleiche Richtung wie das Resultat in Grafik 22, genauso auch die Erklärungen dafür.

Grafik 24: Anteile zum Profit von L1 Vorkenntnissen beim L3 Wörterbuchgebrauch



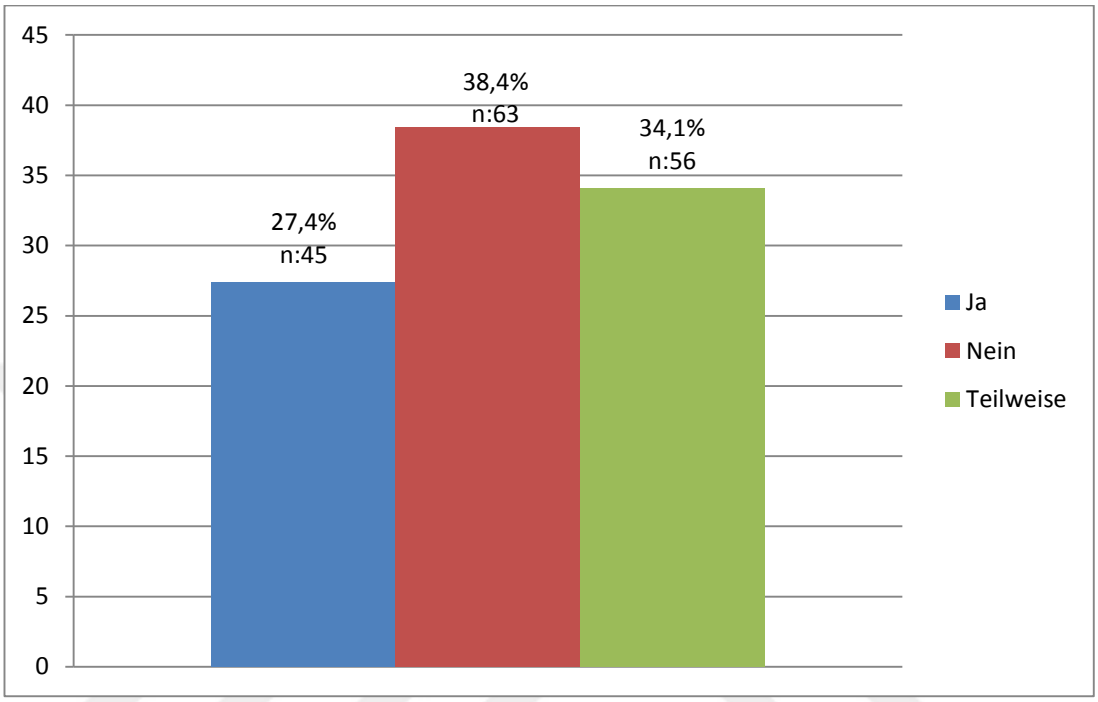
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden von ihren L1 Vorkenntnissen beim L3 Wörterbuchgebrauch profitieren. 41,5% der Probanden profitieren davon. Die von den L1 Vorkenntnissen nicht profitierenden Probanden sind 59 Personen (36,9%). Die 'Teilweise' profitierenden Probanden sind hingegen 37 Personen. Deren Anzahl liegt bei 22,6%. Hier sieht man, dass die Grafik 22 und 23 sich übereinstimmt, während Grafik 24 in einer anderen Richtung ausgefallen ist. Troz allen wird dennoch von L1 Wörterbuchvorkenntnissen beim L3-Lernen profitiert.

Grafik 25: Anteile zum Transfer der L2 Lerngewohnheiten ins L3



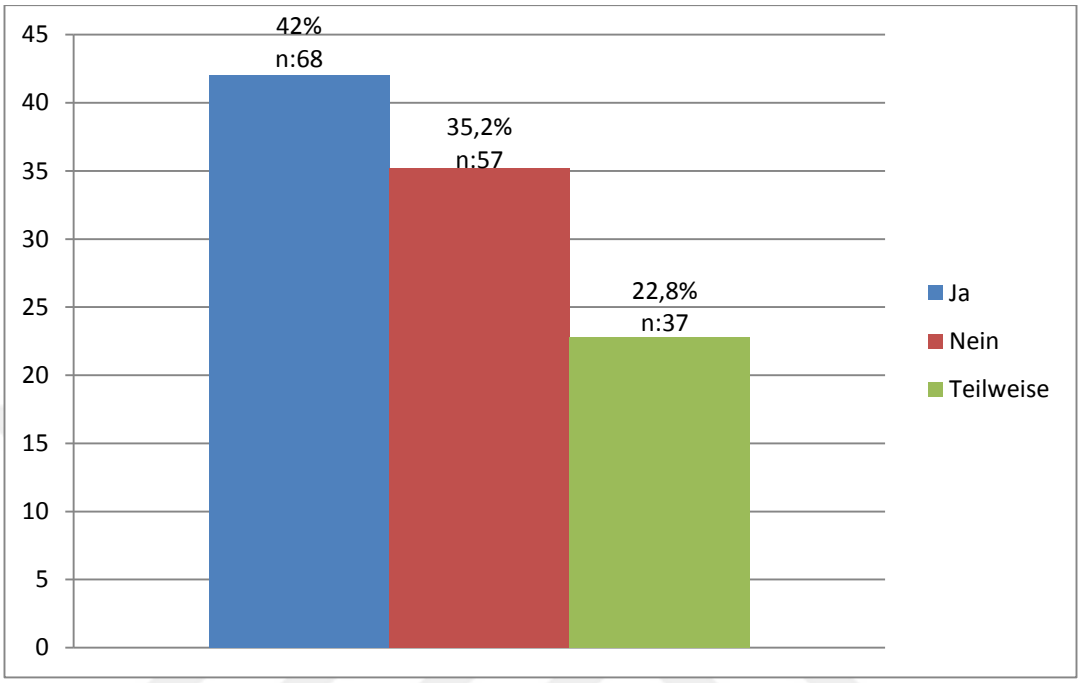
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden ihre L2 Lerngewohnheiten ins L3-Lernen übertragen. Aus dieser Grafik ist zu entnehmen, dass 27,4% der Probanden ihre L2 Lerngewohnheiten ins L3 übertragen. Darauffolgend übertragen 33,5% der Probanden ihre L2 Lerngewohnheiten ins L3 nicht. 39% der Probanden übertragen sie teilweise ins L3. Hier ist auffällig, dass die Prozentzahlen sehr nahe ausgefallen sind.

Grafik 26: Anteile zum Profit der L2 Wörterbuchverwendungskompetenz beim L3-Lernen



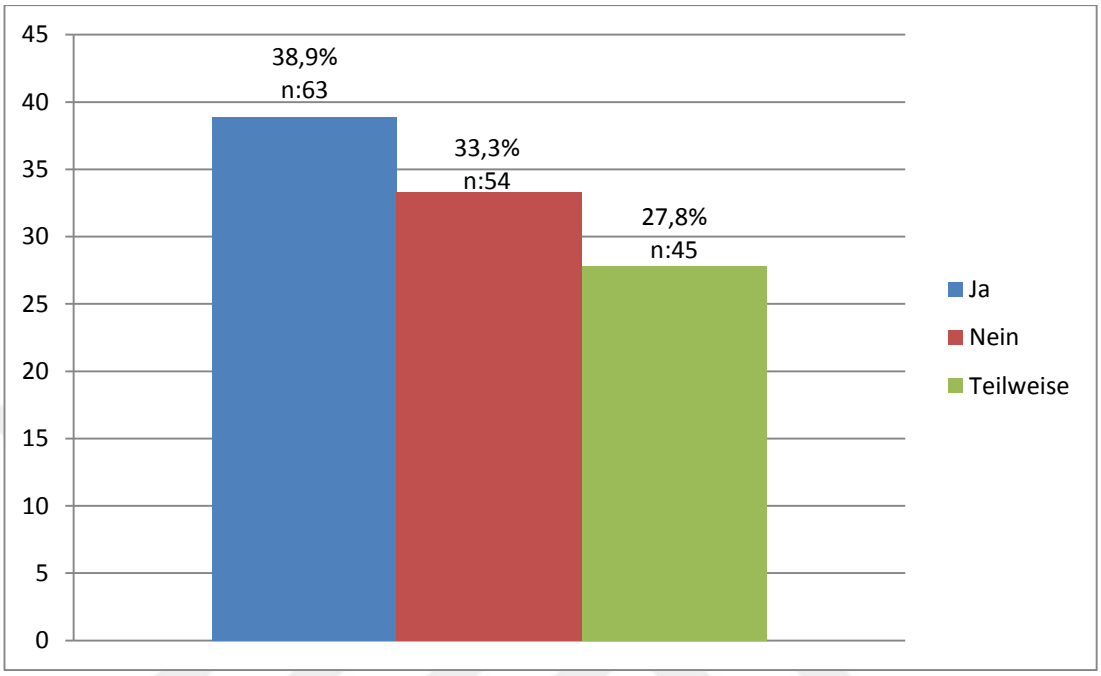
In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden von ihrer L2-Wörterbuchverwendungskompetenz beim L3 Lernen profitieren. 38,4% der Probanden machen davon keinen Gebrauch. Im Gegensatz dazu profitieren 27,4% der Probanden von der Wörterbuchverwendungskompetenz beim L3 Lernen. Im Vergleich zur Anzahl der zugestimmten und verneinten Aussagen, liegt der Anteil derer, die für ‘Teilweise’ gestimmt haben, bei 34,1%. Auch wie bei Grafik 25 sind die Ergebnisse sehr nahe ausgefallen.

Grafik 27: Anteile zum Profit von L1 Vorkenntissen beim L3-Wörterbuchgebrauch



In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden von ihren L1 Vorkenntnissen beim L3 Wörterbuch profitieren. 42% der Probanden profitieren davon. Dagegen liegt die Anzahl der verneinten Probanden bei 35,7%. Hiervon handelt es sich um die Reduzierung um 6,8%. Im Vergleich zur Anzahl der Zugestimmten und Abgelehnten, liegt die Anzahl für 'Teilweise' wählenden Probanden bei 22,8%. Es sind nur 37 Probanden, die von den L1-Vorkenntnissen teilweise einen Gebrauch machen.

Grafik 28: Anteile zum Profit von L2 Vorkenntnissen beim L3 Wörterbuchgebrauch



In der Umfrage wurde die Frage gestellt, ob die Probanden von ihren L2 Vorkenntnissen beim L3 Wörterbuchgebrauch profitieren. In erster Linie ist aus der Grafik zu entnehmen, dass 38,9% der Probanden von ihren L2 Vorkenntnissen Gebrauch machen. Hingegen verneinten 33,3% der Probanden die Frage. Es sind 54 Probanden (33,3%), die von den L2 Vorkenntnissen beim L3 Wörterbuchgebrauch nicht profitieren. 27,8 % der Probanden profitieren davon teilweise. Es kann somit festgestellt werden, dass Wörterbucharbeit beim Fremdsprachenlernen eine Basis darstellt, die zu entwickeln ist, von der referiert und profitiert werden sollte, da ihr Verwendungspotential sehr hoch liegt.

TEIL 4

BEWERTUNG UND DISKUSSION

Bei der Datenanaylse wurden zwei Testtechniken verwendet, die nicht parametrisch sind. Mann Whitney ist eine der beiden Testtechnik, die zwei unabhängigen quantitativen Gruppen vergleicht, wobei die Testtechnik Kruskal Wallis unabhängige K Gruppe (k>2) quantitativ gemäss gegenüberstellt. Die Zuverlässigkeit, die mithilfe des Programs SPSS 23 anayliesert wurden, wurde mit 95% gesichert.

Die Tabelle 5 liefert demografische Informationen über die Probanden. Die Mehrheit (51,5%) der Probanden ist weiblich. Dem folgen die männlichen Beteiligten (48,5%). Neben dem Geschlecht ist das Alter von den Probanden zu sehen. Sie schwankt zwischen der 14.-17. Jahresstufe. Die Mehrheit der Probanden ist 16 Jahre alt, deren Anzahl beträgt 34,5%, während die 14 jährigen den Tiefstanteil (6,1%) trifft. Schulgemäss liegt die Anzahl der Probanden, die in der Anadoluschule sind mehr vorne als die, die das Naturwissenschaftlich orientiertes Gymanisum besuchen. Die Anadoluschule umfasst den Anteil 57,6%, während das naturwissenschaftlich orientiertes Gymanisum den Wert 42,4% zeigt. Die Mehrheit der Probanden befindet sich in der 10. Klasse. Sie liegt bei 35,8%, während sich die Mindestzahl in der 9. Klasse befindet. Die Anzahl der Probanden, die in die 9. Klasse gehen, liegt bei 29,7%. Aus der Tabelle 6 ist abzulesen, dass Türkisch mit 96,3% die Erstsprache der Probanden ist (L1). Die erste Fremdsprache (L2) der Probanden ist Englisch (98,2%) Die zweite Fremdsprache (L3) ist Deutsch (96,9%). Der höchste Erfolgsdurchschnitt der Probanden ist in L1 97,6 %. Dem folgt L3 (92,6%), dann L2 (90,2%).

Tabelle 8 gibt Aufkunft darüber, wie die Kompetenz zur Wörterbuchverwendung in L1, L2 und L3 aussieht. Demnach verfügen die Probanden im Türkischen über eine gute Wörterbuchverwendungskompetenz (46,7%). Dem folgt Englisch mit 25,7%. Im Deutschen verfügen die Probanden über schlechte Wörterbuchverwendungskompetenz (25,6%).

Die Wörterbuchverwendungskompetenz beinflusst den Lernerfolg teilweise. Dieses ist aus den Ergebnissen zu sehen. Es ist erstaunlich, dass der Erfolgschnitt des Deutschen mehr vorne ist als des Englischen. Obwohl die Probanden im Deutschen über die niedrigste Wörterbuchkompetenz verfügen, ist deren Erfolgschnitt höher als in Englisch. Unter diesem Ergebnis könnte gesagt werden, dass der Lernerfolg nicht nur auf die Wörterbuchverwendungskompetenz beschränkt ist, dabei spielen auch andere Faktoren eine Rolle. Dass Deutsch hinsichtlich des Lernerfolgs besser als Englisch ist, kann auch mit den Befunden von Çetintaş (2009) bestätigt werden. Nach ihrer Studie ist die Anzahl der Deutsch als L3 Lernenden weit mehr vorne als die Englisch- und Fransözisch L3-Lernenden. Im Bezug auf die Wörterbuchverwendungskompetenz (WVK) verfügen die Probanden über positive Einstellungen für L1 und L2. Hingegen verfügen die Probanden über negative Einstellung bezüglich der WVK im L3.

Hinsichtlich der Wörterbuchverwendungsgewohnheit sind die Zahlen unterschiedlich. Im Deutschen hat die Mehrheit der Probanden wenig WVG, während sie im Englisch diese Gewohnheit mehr haben. Im Türkischen verfügen die Probanden diese Gewohnheit nur teilweise. Bezüglich der Wörterbuchverwendungsgewohnheit stellt Englisch positive Ergebnisse als Deutsch und Türkisch dar. Daraus könnte entnommen werden, dass Wörterbücher für Englisch hinsichtlich der Vielfalt reicher ist, als die Wörterbücher für Deutsch und für Türkisch. Dieses Faktum bestätigt auch, dass die Probanden gegenüber dem Wörterbuchgebrauch im Englisch mehr Interesse haben, als in Deutsch und Türkisch.

Dass die Wörterbuchverwendungsgewohnheit im Deutschen am niedrigsten ist, könnte mit der obigen Aussage begründet werden. Sowohl bei der Wörterbuchverwendungsgewohnheit als auch bei ihrer Kompetenz liegt Deutsch weit hinten als Türkisch und Englisch. Dieses Faktum weist auf die Wörterbuchverwendungschwierigkeit hin. Auch bei der Wörterbuchverwendungsschwierigkeit gerät Deutsch auf die Hinterreihe als Türkisch und Englisch. Dieses Ergebnis kann aus den Grafiken eins und zwei abgelesen werden. Dass die Probanden im Deutschen meist auf die Schwierigkeit beim Wörterbuchgebrauch geraten, ist damit zu begründen, dass sie meistens im Deutschen keine WVK bzw. WVG haben. Die Ergebnisse der Grafiken 1 und 2 basieren sich demzufolge auf die Ergebnisse der Grafik 3. Aus diesen Ergebnissen könnte man schlussfolgern, dass im Deutschunterricht auf die Wörterbucharbeit weniger Wert gegeben wird, als im Englischen und Türkischen.

Eine der komplizierten Fragen beim Wörterbuchgebrauch ist es, nicht zu wissen, was auf der Gebrauchanweisung in den Wörterbüchern steht. Çelikten (2014) hat festgestellt, dass die türkischen Deutschlernenden meistens über keine genügenden Wörterbuchlesekompetenz verfügen. Dieses führt auch dazu, dass sie das Wörterbuch nicht effektiv verwenden. Demzufolge können sich die Lernenden von dem Wörterbuchgebrauch distanzieren. Die Grafik 4 bezieht sich an dieser Stelle auf das Lesen der Gebrauchanweisung. Inwiefern wissen die Probanden, was auf der Gebrauchanweisung des L1, L2 und L3 Wörterbuchs steht. In L1 ist die Anzahl am Höchsten, die wissen, was auf der Gebrauchanweisung steht. 38,8% der Probanden sind der Meinung, dass die Gebrauchanweisung ihnen bekannt ist.

In L2 beträgt diese Anzahl 48,1%. In L3 ist die Gebrauchanweisung hingegen nicht sehr bekannt (63,5%). Die Mehrheit der Probanden demzufolge weiß nicht, was in der Wörterbuchanweisung steht, wenn sie im L3-Lernprozess sind. Dementsprechend ist festzustellen, dass die Ergebnisse der Grafiken 1, 2, 3 und 4 in einem engen Zusammenhang stehen. Das Wissen, was auf der Wörterbuchanweisung steht, spielt eine Basisrolle für den erfolgreichen Wörterbuchgebrauch bzw. Lernerfolg.

Wie Naszályi (2013) erwähnt hat, sollte die Wörterbuchbenutzung ein bewusstes Lernverhältnis sein. Wenn den Lernenden bewusst gemacht wird, welche Rolle die Anweisung beim Lernen spielt, kann dies das Suchverfahren reduzieren. Um dieses Ergebnis noch mehr nahe zu kommen, ist es von grosser Bedeutung, festzustellen, ob die Probanden in ihrer Freizeit in L1, L2 und L3 Wörterbücher nachschlagen. Auf diese Frage geht die Grafik 5 ein und stellt die folgenden Ergebnisse fest: Die Mehrheit der Probanden schlägt in ihrer Freizeit weder in L1, noch in L2 und L3 fast keine Wörterbücher nach. Die Höchstanzahl der Probanden, die keine Wörterbücher nachschlagen, sind die L3-Lerner (90,1%), dem folgt der L1-Lerner (79,1%), dann der L2-Lerner (70,8%). Diejenigen, die doch nachschlagen, sind als Höchstniveau in L2 (10,6%), dem folgt der L1-Lerner (9,4%). Der niedrigtse Nachschlagsgrad befindet sich beim L3 bzw. Deutsch-Wörterbuch. Da die Anzahl des Nachschlagens in L1, L2 und L3 insgesamt niedrig ist, könnte dies damit begründet werden, dass die Probanden nicht in der Lage sind, das Wörterbuch in den ganzen Lernprozesss integrieren zu können. Dieses kann auch damit begründet werden, dass den Probanden die Funktionen des Wörterbuchs bzw. Wörterbuchgebrauchs nicht sehr bekannt sind.

Gegenüber dem Nachschlagverhältnis in der Freizeit verfügen die Probanden generell über negative Einstellungen. Dieses bestätigt, dass sie das Wörterbuch erst dann verwenden, wenn sie im Unterricht Unbekanntes zu suchen haben. In der Freizeit ist davon kaum die Rede. Das Wörterbuch wird in dieser Hinsicht nicht als Lesebuch zur Hand genommen. Ob die Probanden das Wörterbuchgebrauch gerne haben oder nicht, spielt eine entscheidende Rolle für die Einstellungen gegenüber der Wörterbucharbeit. Auf diese Frage weist die Grafik 6 hinauf. 25,8% der Probanden haben es gerne, in L1 Wörterbuch zu verwenden. Dem folgt Englisch mit 37,1%. Hingegen haben 90,1% der Probanden es nicht gerne, beim Deutsch als zweite Fremdsprache Lernen das Wörterbuch zu verwenden. Demgegenüber kann eine positive Einstellung in L2 bezüglich der Wörterbucharbeit festgestellt werden.

Dass die Anzahl der Probanden, die in L2 die Wörterbuchverwendung gern haben höher ist als in L1, kann damit begründet werden, dass die türkischen Wörterbücher nicht ganz in der Lage sind, die Lernbedürfnisse der Lernenden zu befriedigen. Wie Özbay & Melanlıoğlu (2013) vorgeschlagen hat, sollten die Wörterbücher für Türkisch unter der Berücksichtigung der Nivaustufen der Lernenden gestaltet werden. Dass die Anzahl der Probanden, die die Wörterbuchverwendungverwendung im Deutschen nicht gern haben, am höchsten ist, kann begründet werden, dass die Lernenden ihre positiven Lernverhältnisse von der Englischen Sprache nicht effizient in die Deutschen Sprache übertragen können. Dies muss ein Teil des Fremdsprachenunterrichts sein, sei es als theoretisches oder als praktisches Wissen.

Die Beteiligten sind der Meinung, dass sie über den Wörterbuchgebrauch generell eine Idee haben. Deren Anzahl ist in L1 88,7%, dem folgt L2 (86,2%). In L3 liegt sie bei 71,7%. Die in L1 vorhandenen Kenntnissen über den Wörterbuchgebracuh reflektieren sich eindeutig auf die L2 und L3 Lernprozesse (vgl. Grafik 7).

Ein weiteres wichtiges Thema für die Forschung sind die Lernstrategien. Sie wurden hinsichtlich der Wörterbucharbeit behandelt. Dafür ist die Frage an die Probanden gestellt worden, ob sie für ihren Wörterbuchgebrauch Lernstrategien entwickelt haben. Generell wurde diese Frage seitens der Probanden verneint. Wenn wir dazu den Durchschnitt oberfläclich bewerten, kann gesagt werden, dass L2 hier dem L1 und dem L3-Lernprozess überlegen ist. 31,7% der Probanden haben sich bezüglich der Lernstrategien im Wörterbuchgebrauch in L2 erweitert, dem folgt L1-Türkisch (26,7%). In L3 geht diese Anzahl auf das Tiefstniveau und liegt bei 17,6%. Die in L1 geleisteten Lernstrategien zur Wörterbucharbeit (26,7%) steht der in L2 ziemlich nah (31,7%), während sie im L3 auf 9,1% liegt. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Lernstrategien zur Wörterbucharbeit für die Erstsprache andere Funktionen einnehmen kann als für das Erlernen der ersten oder zweiten Folgefremdsprachen.

Zwischen L1-L2 wurde eine positive Übertragung beobachtet, nicht aber zwischen L1-L3. Die Probanden hatten gegenüber dem Wörterbuchgebrauch im Deutschen meist eine negative Einstellungen, doch aber mehr positiver standen sie zu den Sprachen Türkisch und Englisch. Unter der Lernstrategie ist auch die Lesestragie eines Wörterbuches von großer Bedeutung. Der erste Schritt zur Lesestrategie lehnt sich prinzipiell an das Wissen, was auf der Gebrauchsanweisung eines Wörterbuches steht. Die Grafik 4 zeigte, dass die Mehrheit der Probanden eigentlich nicht weiß, was darauf steht. Neben der Grafik 4 orientierte sich die Grafik 9 prinzipiell auf die Lesestrategien. Hier konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Lernenden die Anweisungen nicht ließt. Der Anteil der nicht lesenden Probanden in L1 liegt bei 68,1%. Er steigt in L2 leicht um 3,7% auf 71,8%. In L3 ist sie sehr hoch. 80% der Probanden lesen die Anweisung eines DeutschenWörterbuchs nicht, wenn sie Deutsch als zweite Fremdsprache haben.

Wenn man in L1 die Gebrauchanweisung nicht liest, findet das Nichtlesen auch in weiteren Sprachen nicht statt. Dies ist Lese- bzw. Lerngewohnheit sollte besonders in der Schulung in der Erstsprache als Wörterbuchlesekompetenz entwickelt werden. Außerdem sollten die Schüler sensibilisiert werden, das die Wörterbuchlesekompetenz eine Basiskompetenz ist, die auch das Lebenslange Lernen unterstützen kann.

Nach Hermann (1990) trägt das Lehren des richtigen Wörterbuchgebrauchs eine relevante Rolle für Lernenden. Die wesentlichen Funktionen des richtigen Wörterbuchgebrauchs ist nach ihm „Entwicklung der Lese- Sprech- und Schreibfertigkeit" (Szczęk, 2013, s. 214, zitiert nach Hermann, 1990, s. [keine Seitenangabe]). Diese Funktionen passieren erst dann, wann die Lernenden mit dem Erkennen an den Wörterbuchteilen zurechtkommen. Dabei ist auch unerlässlich, dass sie von den Lernstrategien profitieren. Die Lernstrategien spielen eine zentrale Rolle für den Wörterbuchgebrauch. Insbesondere für die Ersprachentwicklung aber auch zwischen Englisch und Deutsch ist sie zu impliementieren, da die Mehrheit der Probabenden nicht in der Lage ist, ihre Wörterbuchlerngewohnheiten in die erlernten Sprachen zu übertragen. Der Kernpunkt dabei ist die L1.

Die in L1 nicht vorhandene Wörterbuchlesegewohnheit führt dazu, dass man in L2 und L3 auch nicht liest. Neben der Wichtigkeit des Anweisungslesens ist die Anwendung der Wörterbuchanweisug auch von grosser Bedeutung. Wenn man weiß, wie z.B. dem Gesuchten mithilfe der Anwendung der Gebrauchanweisung zeitlich effektiv kurz gelangt, könnte dieses Verhaltnis zugunsten der gelernten Sprachen dienen.

Neben dem Lesestand der Gebrauchanweisung ist auch deren Anwendung von großer Bedeutung. Darauf weist die Grafik 10 hin. Allgemein ist daraus festzustellen, dass die die Mehrheit der Probanden die Wörterbuchanweisung nicht in Gang setzt. 52,8% der Probanden wenden die Wörterbuchanweisung in L1 nicht an, dieser Anteil liegt bei 56,7% in L2. Die höchst Anzahl der nicht anwendenden Probanden betrifft 69,2% in L3. Wenn man somit in L1 keine Gebrauchanweisung anwendet, stellt dies negative Konsequenzen für die Anwendug der Gebrauchanweisung in L2 und in L3. In dieser Hinsicht ist wichtig, den Lernenden das Funktionieren der Gebrauchsanweisung im L1 Unterricht zu vermitteln.

Dass die Mehrheit der Beteiligten in L1 die Wörterbuchanweisung nicht anwendet, stellt für L2 und L3 negative Konsequenzen dar. Wäre die Höchstanzahl auf die Antwort ‘zugestimmt’ gewesen, könnte dies zugunsten der Lernenden bei der Anwendung der Gebrauchanweisung in L2 und in L3 sich reflektieren. Dieser Wunschsatz konkretisiert sich anhand der Frage 11, inwiefern sich die Probanden in L1, L2 und L3 dies wünschen. 56,3% der Probanden wünschen sich in L1 eine effektive Wörterbuchverwendung. Dieser Anteil erhöht sich in L2 und liegt bei 58,1%. In L3 erreicht dieser Wunsch seinen Höchstpunkt und beträgt 59%. Die Ergebnisse tragen eine bestimmte Gemeinsamkeit. Dass aber der Höchstanteil die L3 betrifft, könnte damit erklärt werden, dass Deutsch für die Probanden eine Sprache ist, wo sie meistens mit Schwierigkeiten konfrontieren und somit das Wörterbuch sehr wenig gebrauchen.

Hinsichtlich der Anforderung an die effektiven Wörterbuchverwendung könnte festgelegt werden, dass die in L1 geleisteten positiven Lernverhältnisse sich auf die Lernverhältnisse in L2 und L3 vermehrend wirken. Curcio (2014) betont, dass E-Wörterbücher mehr gefragt sind, als die Printed Wörterbücher. In dieser Hinsicht wurde bei der Arbeit untersucht, ob die Probanden in L1, L2 und L3 E-Wörterbücher verwenden. Die Mehrheit der Probanden in L1 (60,5%) und in L3 (61,5%) hat keinen Kontakt mit E-Wörterbüchern, während sie aber im L2-Prozess davon profitieren. Daraus könnte entnommen werden, dass Englisch anhand E-Wörterbüchern mehrere Optionen anbietet, als Türkisch und Deutsch.

Englische E-Wörterbücher haben bei ihren Benuztern mehr Aufersehen und mehr Bedarf als Deutsch und Türkisch. In dieser Hinsicht kann der Gebrauch vom E-Wörterbuch im Englischkontext als Lernstrategie für L1 und L3 erweitert werden.

Nicht nur hinsichtlich des Gebrauchs von Printed-Wörterbüchern, sondern auch von seinem Gebrauch her haben Probanden gegenüber Englische E-Wörterbüchern positive Einstellungen. Ob die E-Wörterbücher die Lernbedürfnisse der Probanden befriedigen, ist eine weitere Frage gewesen. Die Mehrheit meint, dass die E-Wörterbücher ihren Lernbedürfnissen entsprechen. Die höchste Anzahl gehört dabei dem Englischen (82,0%), dem folgt Deutsch (80,0%) und Türkisch (79,4%).

Außer der Funktion der Befriedigung der Lernbedürfnissen ist es wichtig zu fragen, ob die E-Wörterbücher Funktionen haben, die einen Beitrag zur sprachlichen Fertigkeiten leisten. An diese Frage orientiert sich die Grafik 14. Generell ist festzustellen, dass die E-Wörterbücher meistens diese Funktion haben. 65,1% der Probanden sind der Meinung, dass E-Wörterbuch zu L1 den sprachlichen Fertigkeiten beiträgt. Diese Anzahl liegt in L2 bei 63 % und in L3 bei 56,7%. Die Funktionen der Wörterbücher wie z.B. Aussprache, Grammatik, Beispielsätze, welche zu den Fertigkeiten beitragen können, wurden anhand den Coverbildern im Kapitel 4.6. näher dargelegt. Die Ergebnisse der Probanden bestätigen auch, dass die

dargelegten Funktionen der E-Wörterbücher hinsichtlich der Erweiterung von sprachlichen Fertigkeiten effektiv sind. Es wurde bisher festgestellt, dass die Probanden Schwierigkeiten haben, Wörterbücher effektiv zu nutzen. Wie sie die Basisinformationenen bei dem Transfer zwischen Spachen benutzen musste nachgegangen werden.

Dass die Mehrheit der Probanden über keine genügende Wörterbuchlese- und verwendungskompetenz verfügen, wurde stets vor Augen geführt. Ob sie über Basisinformationen zu der Wörterbucharbeit verfügen, zeigt die Grafik 15. In L1 sind die Basisinformationen an den Probanden angeboten. Die Anzahl liegt hierfür bei 49,7%. Auch in L2 ist dieser Anteil hoch (39,4%). Erstaunlicherweise sind die Probanden der Meinung (37,4%), dass ihnen die Basisinformationen nicht vermittelt wurden. Der Höchstanteil der Probanden, die dieser Meinung sind, befindet sich in L3 (65,5%). Zwar kennen sich die Probanden mit den Wörterbuchteilen nicht gut aus, aber ihnen wurde doch die Basisinformationen in L1 und L2 angeboten. Die Grafik 4 verdeutlicht, dass die Mehrheit der Probanden nicht weiß nicht, was auf einer Wörterbuchanweisung in L1 und L2 steht. Es könnte festgestellt werden, dass die in L1 und L2 angebotenen Kenntnisse zur Wörterbucharbeit als Basisinformationen für die Probanden unausreichend sind.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass die Defizite zur Wörterbucharbeit in Deutsch als zweite Fremdsprache am meisten zu beobachten ist. Die Probanden haben die niedrigste Wörterbuchverwendungskompetenz im Deutschen als zweite Fremdsprache (L3). Sie konfrontieren mit den Schwierigkeiten beim Wörterbuchgebrauch wieder in L3. Die Mehrheit der Probanden in L3 weiss nicht, was auf der Wörterbuchanweisung steht. Die Mehrheit der Probanden in L3 hat sehr geringe Informationen über den Wörterbuchgebrauch. Beim Tertiärsprachenlernen ist es aber laut seiner Theorie (3. Kapitel), von den Vorkenntnissen der L1 und L2 zu profitieren, diese mit in den L3-Lernprozess einzunehmen und darauf aufbauend den Deutsch als zweite Fremdsprache Unterricht zu gestalten.

Dafür müssen jedoch Basiskompetenzen wie z.B. Wörterbucharbeit sehr gut geschult werden, d.h. z.B. mit Lernstrategien anbieten. An dieser Stelle ist die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte wichtig. Es ist von der Lehrperson zu erwarten, dass sie die Relevanz des Wörterbuchgebrauchs erwähnen und von vorhandenen Kenntnissen ausgehen. An dieser Stelle wurde gefragt, ob die Lehrpersonen auf den Wörterbuchgebrauch für die anderen Folgefremdsprachen hinweisen. Auf diese Frage beziehen sich die Grafiken 16, 17 und 18. Sie führen vor Augen, dass die Mehrheit der Lehrpersonen auf den Wörterbuchgebrauch für die andere Sprachen nicht hinweist. In L1 liegt dieser Durchschnitt bei 66,5%, im L2 steigt er um 3,5% und liegt bei 70%. Die Höchstanzahl der Lehrpersonen, die darauf nicht hinweisen, befinden sich in L3. Deren Anzahl beträgt 75%.

Aus den bisher festgestellten Ergebnissen kann entnommen werden, dass L1 für die Probanden die wichtigste Rolle spielt, weil sie auf den L2 und L3 Lernprozzes tiefgreifend wirkt. Demzufolge sollte der L1-Unterricht so gestaltet werden, dass er für das Erlernen weiterer Sprachen als Wegweßer positioniert. Dass die Mehrheit der Probanden mit dem Wörterbuchgebrauch im L3 nicht zurechtkommt (s. Tabelle: 8, 25,6% Sehr Schlecht) ist damit zu begründen, dass es Defizite bei Lernvorgängen gibt.

Vor der Untersuchung wurden folgende Leitfragen gestellt:

- Können die Probanden ihre L1 Lerngewohnheiten ins L2 übertragen?
- Sind die Probanden in der Lage, von ihren bereits vorhandenen L1 Wörterbuchverwendungskompetenz beim L2 Lernen zu profitieren?
- Sind sie in der Lage, von ihren L1 Vorkenntnissen beim L2 Wörterbuchgebrauch zu profitieren?

Probanden übertragen ihre Lerngewohnheiten von L1 in die L2 (47,6%). Auch profitieren sie von der L1 Wörterbuchverwendungskompetenz beim L2 Lernen (63,4%). Bei der L2 Wörterbuchverwendung macht die Mehrheit der Probanden auch von ihren L1 Vorkenntnissen einen Gebrauch (70,1%). Die Tertiärsprachendidaktik, die sich an die Relation L1 und L2 orientiert, zeigt sich hinsichtlich des Wörterbuchgebrauchs ziemlich optimistisch. Dies zeigt, dass die Probanden in L1 und L2 von ihrer Wörterbuchverwendungskompetenzen gegenseitig profitieren. Das grösste Defizit besteht darin, dass die Wörterbuchverwendungskompetenz der Probanden in L1 und L2 gering ist, so dass sie nur davon profitieren können, was das deklarative Wissen anbietet. Dies bedeutet nicht, dass das prozeduale Wissen nicht im Gang ist, ganz im Gegenteil, es wird aktiviert.

Die L1-L3 Relation lässt sich etwas anders erscheinen. Die Mehrheit der Probanden (47%) kann ihre L1 Lerngewohnheiten in L3 nicht effektiv übertragen, während sie in L2 effektiver übertagen wird. 42,7% der Probanden können auch von ihrer L1Wörterbuchverwendungskompetenz beim L3 Lernen nicht profitieren, während sie beim L2 Lernen davon einen Gebrauch machen. Beim Wörterbuchgebrauch in L3 profitieren sie aber von ihren L1 Vorkenntnissen (41,5%), während dieses in L2 bei 70,1% liegt. Daraus ist zu entnehmen, dass man von den L1 Fertigkeiten beim L2 Wörterbuchgebrauch mehr und effiziter profitiert als von L3. Hierbei könnte zusammenfassend gesagt werden, dass die L1 Fertigkeiten sich auf L2 und L3 wechselseitig wirken.

Die zwischen L1-L3 festgestellten Ergebnisse zeigen sich fast gleich wie zwischen L2-L3. 39% der Probanden übertragen ihre L2 Lerngewohnheiten in L3 teilweise. Von L2 Wörterbuchverwendungskompetenz beim L3 Lernen profitieren 38,4% nicht. Im Gegenzug profitieren sie von L2-Vorkenntnissen (42%). Aus diesen Ergebnissen könnte behauptet werden, dass die Probanden beim Wörterbuchgebrauch mehr von ihren Vorkenntissen profitieren.

TEIL 5

SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

Nach den Ergebnissen der angewandten Testtechnik Mann Whitney

- Die Wörterbuchverwendungskompetenz der Probanden ist in der Anadolu Schule höher als in dem Naturwissenschaftlich orientierten Gymnasium.
- Hinsichtlich des L3 Wörterbuchgebrauchs sind die männlichen Probanten (89,3) etwas besser als die weiblichen Probanden (76,48).
- Wörterbucharbeit in L3 wird bei den 17 jährigen Probanden mehr in Gang gesetzt (105,01), während dies bei den 14 jährigen am wenigsten ist (68,95).
- Hinsichtlich des Wörterbuchgebrauchs Türkisch-Englisch belegen die 16 jährigen den Höchstanteil, während dies bei den14 jährigen am niedrigsten ist.
- L1, L2 und L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit liegt bei den 16 jährigen auf dem niedriegsten Punkt, während dies bei den 17 jährigen am höchsten ist.

Nach den Ergebnissen der Testtechnik Kruskal Wallis

- Hinsichtlich der Wörterbucharbeit zu den Klassengrupenn ist von einem statistischem Unterschied die Rede. Der Durchschnitt der 9. Klassen liegt bei 75,85. In den 10. Klassen liegt dies bei 73,84 und in den 11. Klassen bei 98,53. Die Wörterbucharbeit erreicht ihren höchsten Anteil in den 11. Klassen.

- Hinsichtlich der Wörterbuchverwendungsfertigkeit Englisch-Deutsch gibt es statistische Unterschiede zwischen den Klassengruppen. Der Durschnitt in den 9 Klassen liegt bei 67,84. In den 10 Klassen liegt er bei 86,36 und in den

11 Klassen liegt er bei 92,55. Iin den 11 Klassen liegt die Wörterbuchverwendungsfertigkeit Englisch-Deutsch am höchsten.

- Hinsichtlich der L1-L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenzniveau zur L1 Wörterbuchverwendung als Sebsteinschätzung betrifft. Der Durchschnitt bei L1, die das Wörtebuch nicht effektiv verwenden liegt bei 58,62; die es mittelmäßig verwenden bei 86,38; die es gut verwenden bei 71,6; die es sehr gut verwenden bei 92,83. Wer in L1 über einen schlechten Wörterbuchgebrauch verfügt, verfügt es auch in L3. Wer in L1 einen guten Wörterbuchgebrauch hat, hat dies auch in L3.

- Der Durchschnitt des L1-Wörterbuchgebrauchs liegt wie folgt: Bei denen, die es schlecht verwenden bei 56,81; die es mittelmäßig verwendeten bei 91,52; die es gut verwenden bei 74,23; die es sehr gut verwenden bei 89,68. Daraus kann abgeleitet werden: Wo die Wörterbucharbeit am wenigsten angebotet wird, da verfügen die Probanden über einen schlechten Wörterbuchgebrauch.

- Hinsichtlich der L1-L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit ist von statistischen Unterschiede die Rede, die das Kompetenznivau zur Wörterbuchverwendung betrefft. Der Durchschnitt in L1, die das Wörterbuch schlecht gebrauchen liegt bei 45,46. Bei denen, die es normal verwenden, liegt es bei 85,46. Bei denjenigen, die es gut verwenden liegt es bei 72,53. Bei denen, die es sehr gut verwenden liegt es bei 94,83. Wer in L1 über einen schlechten Wörterbuchgebrauch verfügt, verfügt dies auch in L1 und L3. Aber wer in L1 einen sehr guten Wörterbuchgebrauch hat, hat es auch im L1 und L3 Wörterbuchgebrauch.

- Hinsichtlich der L2-L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenzniveau zur L1 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt der L1 die das Wörterbuch schlecht verwenden liegt bei 63,31. Dies ist bei denen, die es mittelmäßig verwenden 84,82. Bei

denen, die es gut verwenden liegt es bei 69,85. Bei denen, die es sehr gut verwenden bei 94,24. Wer über einen schlechten L1 Wörterbuchgebrauch verfügt, verfügt es auch beim L2 und L3 Wörterbuchgebrauch. Jedoch wenn vom gutem L1 Wörterbuchgebrauch die Rede, ist auch von guten L2 und L3 Wörterbuchgebrauch die Rede.

- Hinsichtlich der L3, L1 und L2 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenznivau zur L1 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt bei denen, die in L1 das Wörterbuch schlecht verwendeten liegt bei 74,85; bei mittelmäßig verwendeten bei 80,11; bei gut verwendeten bei 65,98; bei sehr gut verwendeten bei 95,79. Wer L1-Wörterbücher gut verwendet, verwendet es in L3, L1 und L2 schlecht. Dies stellt ein Paradox dar.

- Hinsichtlich der L2 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenznivau zur L2 Wörterbuchverwendung betreffen. Bei denen, die es schlecht verwenden liegt der durchschnitt bei 47,33; bei denen die es mittelmäßig verwenden bei 65,16; bei denen, die es gut verwendeten bei 94,43; bei denen, die es sehr gut verwenden bei 103,39. Wer L2 Wörterbuch schlecht verwendet, verfügt auch über schlechte Wörterbuchverwendungsfertigkeit. Hingegen wer dies gut verwendet, hat auch entwickelte Fertigkeiten zur Wörterbuchverwendung.

- Hinsichtlich der L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statische Unterschiede, die das Kompetenznivau zur L2 Wörerterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt der L2 Wörterbuchgebrauch, die schlecht verwenden liegt bei 73,25; bei denen, die es normel verwenden bei 68,05; bei denen, die es gut verwenden bei 81,25; bei denen die es sehr gut verwenden bei 108,63. Wer L2-Wörterbücher mittelmäßig verwendet, hat ein niedriges Nivau zum Wörterbuchgebrauch in L3. Hingegen wer dieses sehr gut verwendet, hat ein hohes Niveau.

- Hinsichtlich der L1 und L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit ist von statistischen Unterschieden Rede, die das Kompetenznivau zur L2 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt derjenigen, die in L2 es schlecht verwenden liegt bei 56,50; bei denen, die es mittelmäßig verwenden bei 74,96; bei denen, die es gut verwenden bei 85,71; bei denen, die es sehr gut verwenden bei 98,26. Wer L2 Wörterbücher schlecht verwendet, verwendet es auch in L3 und L1 schlecht. Wer es sehr gut gebraucht, hat ein hohes Niveau.

- Hinsichtlich der L2 und L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit ist von statischen Unterschiede die Rede, die das Kompetenznivau zur L2 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt derjenigen, die in L2 das Wörterbuch schlecht verwenden liegt bei 63,29; bei den mittelmäßig verwendeten bei 73,32; bei den gut verwendeten bei 86,27; bei den sehr gut verwendeten bei 97,87. Wer das L2 Wörterbuch schlecht verwendet, verwendet es in L2 und in L3 auch schlecht.

- Hinsichtlich der L3, L1, L2 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenznivau zur L2 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt von denjenigen, die in L2 das Wörterbuch schlecht verwenden liegt bei 72,21; bei denen, die es mittelmäßig verwenden bei 75,28; bei denen, die es gut verwenden bei 79,17; die es sehr gut verwenden bei 101,57. Wer L2 Wörterbücher schlecht gebraucht, gebraucht das Wörterbuch in L3, in L1 und in L2 auch schlecht.

- Hinsichtlich der L1 Wörterbuchverwendungsfertigkeit ist von statistischen Unterschieden die Rede, die das Kompetenznivau zur L3 Wörterbuchgebrauch betreffen. Der Durchschnitt von denjenigen, die in L2 das Wörterbuch sehr schlecht verwenden liegt bei 71,69; bei denen, die es schlecht verwenden bei 73,12; die es

mittelmäßig verwenden bei 88,29; die es gut verwenden bei 97,73; die es sehr gut verwenden bei 93,22. Wer L3 Wörterbücher sehr schlecht verwendet, hat ein niedriges Nivau, die in L1 die Wörterbuchverwendungsfertigkeit betrifft.

- Hinsichtlich der L2 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenzniveau zur L3-Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt von denen, die in L3 das Wörterbuch sehr schlecht verwendeten liegt bei 63,55; bei denen, die es schlecht verwedeten bei 72,47; die es mittelmäßig verwenden bei 88,45; die es gut verwenden bei 111,34; die es sehr gut verwenden bei 96,64. Wer L3 Wörterbücher sehr schlecht verwendet, hat ein niedriges Niveau, die in L2 die Wörterbuchverwendungsfertigkeit betrifft.

- Hinsichtlich der L3 Wörterbuchverwendungskompetenz gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenzniveau zur L3 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt vo denjenigen, die in L3 das Wörterbuch sehr schlecht verwenden liegt bei 43,08; bei denen, die es schlecht verwenden bei 56,42; die es normal verwenden bei 100,13; die es gut verwenden bei 125,14; die es sehr gut verwenden bei 121,67. Wer L3 Wörterbücher sehr schlecht verwendet, ist auf dem niedrigsten Niveau, das die L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit betrifft. Wer hingegen es sehr gut verwendet, hat eine hohe L3-Wörterbuchverwendungsfertigkeit.

- Hinsichtlich der L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenznivau zur L3 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt derjenigen, die in L3 das Wörterbuch sehr schlecht verwenden liegt bei 63,91; die es schlecht verwenden bei 70,28; die es mittelmäßig verwenden bei 95,91; die es gut verwenden bei 92,70; die es sehr gut verwenden bei 100,64. Wer in L3 das Wörterbuch schlecht verwendet, bei dem ist die L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit am niedrigsten, während dies bei den sehr gut Verwendeten am höchsten ist.

- Hinsichtlich der Wörterbucharbeit, die in L3 angeboten wird, gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenzniveau zur L3 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt von denjenigen, die in L3 das Wörterbuch sehr schlecht verwenden

  ist 70,08; die es schlecht verwenden bei 77,05; die es mittelmäßig verwenden bei 86,61; die es gut verwenden bei 90,61; die es sehr gut verwenden bei 104,06. Wo die Wörterbucharbeit am wenigsten angebotet wird, da verfügen die Probanden über einen schlechten Wörterbuchgebrauch.

- Hinsichtlich der Wörterbucharbeit, die im L3 angeboten wird, gibt es statische Unterschiede, die das Kompetenzniveau zur L3 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt derjenigen, die in L3 das Wörterbuch sehr schlecht verwenden liegt bei 64,01; die es schlecht verwenden bei 81,42; die es mittelmäßig verwenden bei 86,06; die es gut verwenden bei 89,14; die es sehr gut verwenden bei 114,67. Wer in L3 Wörterbücher sehr schlecht, hat eine schlechte Fertigkeit, die den Wörterbuchgebrauch in L1 und in L3 betrifft.

- Hinsichtlich der L1-L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenznivau zur L3 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt derjenigen, die in L3 das Wörterbuch sehr schlecht verwenden liegt bei 50,91; die es schlecht verwendeten bei 65,60; die es mittelmäßig verwendeten bei 99,23; die es gut verwenden bei 100,23; die es sehr gut verwenden bei 120,72. Wer in L3 das Wörterbuch schlecht verwendet, hat eine geringe Fertigkeit, die den Wörterbuchgebrauch in L1 und in L3 betrifft.

- Hinsichtlich der L2 und L3 Wörterbuchverwendungsfertigkeit gibt es statistische Unterschiede, die das Kompetenzniveau zur L3 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt von denen, die in L3 das Wörterbuch sehr schlecht verwenden liegt bei 63,36; die es schlecht verwenden bei 65,52; die es mittelmäßig verwenden bei 91,72; die es gut verwenden bei 108,00; die es sehr gut verwenden bei 113,78. Wer in L3 das Wörterbuch sehr schlecht verwendet, verfügt über eine niedrig Fertigeit, die den Wörterbuchgebrauch in L2 und in L3 betrifft.

- Hinsichtlich der Wörterbuchverwendungsfertigkeit, gibt es statistischen Unterschiede, die das Kompetenznivau zur L3 Wörterbuchverwendung betreffen. Der Durchschnitt von denen, die in L3 das Wörterbuch sehr schlecht verwendeten liegt bei 55,70; bei denen, die es schlecht verwenden bei64,20; bei denen, die es mittelmäßig verwenden bei 95,19; bei denen, die es gut verwenden bei 108,00; bei denen, die es sehr gut verwenden bei 113,78. Wer in L3 ein Wörterbuch schlecht verwendet, hat eine niedrige Wörterbuchverwendungsfertigkeit in L3, L2 und in L1.

1. Welche Wörterbucverwendungskompetenz haben die Schüler in ihrer Muttersprache (L1) ?

2. Welche Wörterbuchverwendungskompetenz haben die Schüler in der ersten Fremdprache (L2) ?

3. Welche Wörterbuchverwendungskompetenz haben die Schüler in der Folgefremdsprache (L3) ?

Die oben gestellten Fragen weisen auf die Resultate der vorliegenden Arbeit hin. Der Höchstanteil bezüglich der Wörterbuchverwendungskompetenz (WVK) befindet sich in L1. Dieses kann damit begründet werden, dass in L1 auf den Wörterbuchgebrauch mehr zurückgegriffen wurde als in L2 und in L3. Im Vergleich zu L1 und L2 haben die Probanden hinsichtlich der WVK den niedrigsten Anteil in L3. Nach der Auffassung der Probanden liegt er bei 39,3%. Demzufolge kann man sagen, dass die Probanden in L3 lernbewusster sein müssen als in L1, L2. Sie werden

mit dem L3-Lernen noch konfrontieren müssen. Denn man weiss nun, dass man beim L3- Lernen von seinen eigenen Lerngewohnheiten mehr profitiert als beim L1 oder L2 Lernen.

Die Lernenden sind der Meinung, dass sie ihre L1- Lerngewohnheiten in den L2 Lernprozess übertragen. Hinsichtlich der Übertragung in die L3 spricht man von eher negativeren Konsequenzen. Weder von L1 noch von L2 tragen die Lernenden ihre Lerngewohnheiten in die L3 nicht genügend effektiv. Hierfür könnte der Grund sein, dass die Probanden mit den L1 und L2-Unterricht im früheren Alter konfrontieren, so dass sie noch nicht genügend sensibel sein können.

In dieser Hinsicht wird vorgeschlagen, dass Deutsch neben den privaten Schulen auch in den staatlichen Schulen im Primarbereich seinen Platz finden sollte. Dabei sollten auch Lernstrategien vermittelt werden, die auch das Lebenslange Lernen fördern. Auch könnte die Portfolioarbeit diesen Prozess bereichern. Somit ist auch der Gemeinsame Europäischer Referenzrahmen mitbeinbezogen. In diesem Rahmen ist der Begriff Mehrsprachigkeit auch angesprochen, da es sich um die Erstsprache, die erlernte erste Fremdsprache und die erlernte zweite Fremdsprache handelt.

Nach den Ergebnissen der angewandten Test-Technik Kruskall-Wallis, verfügen die Probanden über schlechten Wörterbuchgebrauch. Sie wird zwar in den Schulen angeboten, doch zu wenig. Je mehr man im Sprachunterricht sich mit der Wörterbucharbeit nach den neusten Ansätzen auseinandersetzt, desto mehr könnte vom Lernerfolg die Rede sein. In dieser Hinsicht tragen die Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Wenn sie die Wörterbucharbeit im Laufe des Unterrichtsprozzes effektiv integrieren, könnte damit verbunden auch die Lesekompetenz entwickelt werden.

Das festgestellte Defizit dieser Untersuchung ist die ungenügende Wörterbuchverwendungskompetenz und dass sie nicht effektiv auf andere Fremdsprachlernprozesse übertragen wird. Für die Probanden hat da Wörterbuch nur die Funktion ein Werkzeug zu sein, mit dem man unbekannte Wörter erschliessen kann.

Der Ausgangspunkt, warum die Probanden auf die Lernstrategien hinsichtlich der Wörterbucharbeit nicht zurückgreifen, könnte mit der Ausbildung der Lehrpersonen in Bezug gebracht werden. Nach den festgestellten Ergebnissen, mangelt den Lehrpersonen an Verwendung von Lernstrategien. Deswegen sollten die Lehrpersonen hinsichtlich der Wörterbucharbeit und Lernstrategien während ihres universitären Studiums ausgebildet werden, d.h. die Wörterbucharbeit sollte auch im universitären Bereich platziert werden.

Jedoch sollte das Bewusstsein der Probanden aktiviert und im Laufe des Lernprozzeses implimentiert werden. Wenn das Lernbewusstsein der Probanden mittels des TSU geleistet werden kann, kann man effektiver Fremdsprachen lernen. Nach Hufeisens (2000) Lernmodell wird L3 folgendermasen platziert: L3 > L2 > L1. In dieser Untersuchung ist jedoch das Gegenteil der Fall, demnach hat L3 diese Platzierung eingenommen: L3< L2<L1. Diese Positionierung von L3 hat auch Gültigkeit bezüglich zum Gebrauch der Lerngewohnheiten in L1 und in L2. Selbst wenn L2 und L3 der gleichen Sprachfamilie angehören, gibt es hinsichtlich der Lerngewohnheiten zu dem Wörterbuchgebrauch verschiedene Dimensionen.

Wenn man die Ergebnisse der Testtechnik Kruskal-Wallis bewertet, kann auch die Hypothese der vorligenden Arbeit Aussagekraft haben. Die Hypothese diese Arbeit lautete ‘Die L1 Wörterbuchverwendungskompetenz hat Auswirkungen beim L3-Lernen‘. Diesbezüglich sind folgende Leitlinien entstanden:

- Wer in L1 über einen schlechten Wörterbuchgebrauch verfügt, verfügt auch in L3 über einen schlechten Wörterbuchgebrauch. Wer in L1 einen perfekten Wörterbuchgebrauch hat, kann dies auch in den L3-Lernprozess übertragen.

- Wer in L1 üer einen schlechten Wörterbuchgebrauch verfügt, verfügt auch über einen schlechten L1-L3 Wörterbuchgebrauch. Wer jedoch in L1 über einen sehr guten Wörterbuchgebrauch verfügt, kann dies in den L1 und in den L3-Lernprozess übertragen.

- Wer über einen schlechten Wörterbuchgebrauch in L1 verfügt, hat auch einen schlechten Wörterbuchgebrauch in L2 und in L3. Wer dagegen einen guten Wörterbuchgebrauch in L1 hat, kann diese Wissen effektiver in L2 und L3 benutzen.

In diesem Umfeld sieht man, dass die L1 Lerngewohnheiten sich auf L2 und auf L3-Lernprozesse tiefgreifend auswirken. Nach den Ergebnissen war der höchste Erfolgsgrad in L1, wo die Wörterbücher am meisten verwendet wurden. Auch konnte festgestellt werden, dass der zweit höchste Lernerfolg in L3 stattgefunden hat, wo die Wörterbücher am wenigsten verwendet wurden. Daraus kann abgleitet werden, dass der Lernerfolg nicht nur von der Wörterbucharbeit abhängt, sondern er steht vielmehr mit den Lernerfahrungen in einem engen Zusammenhang. Diesbezüglich sind Lerngewohnheiten nicht zu übersehen. Auch ist in diesem Kontext das Bewusstsein der Schüler auch ein elementarer Faktor. Daher ist für ein Deutsch als zweite Sprache Unterricht vorzuschlagen, von den Prinzipien des Tertiärsprachenlernens effektiv zu profitieren, der aber auch der Erstsprache und der ersten erlernten Sprache zugute kommt.

BIBLIOGRAPHIE

Agbaria, E., & Curtis, S. (2006). *Pons Kompaktwörterbuch Englisch-Deutsch, Deutsch- Englisch.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen Verlag.

Ali, M. S. (2004). *Konzept, Aufbau und Probleme eines zweisprachigen (Lerner-) Wörterbuchs Untersuchungen an Hand von Götz Schregles „Deutsch-arabischem Wörterbuch.* Unveröffentlichte Dissertation, Universität Trier.

Auswärtiges Amt. (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2015. *35*, 34-36, [Online: https://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204449/PublStatistik.pdf], Zugriff am: 11.07.2017.

Balcı, T. (Hrsg). (2009). *Grundzüge der türkisch – deutschen kontrastiven Grammatik.* Adana: ULUSOY MATBAASI.

Barrios, M. L. (2003). Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch. *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache II Tagungsdokumentation*, (S. 56, 55-64). [Online:http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-051-8.volltext.frei.pdf], Zugriff am: 09.07.2017.

Benzer, H. (2000). *Eine kontrastiv linguistische Darstellung der Adjektive in der türkischen und der deutschen Gegenwartsprache.* Unveröffentlichte Doktorarbeit, Universität zu Bochum.

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

Bielecka, Ł. A. (2016). Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik für den Anfängerunterricht. 178, 177-191. [Online: http://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/viewFile/6888/6898], Zugriff am: 11.07.2017.

Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernautonomie und Lernstrategien.* (Bd. 23). München/Berlin: Langenscheidt Verlag.

Borchers, Ç. (Hrsg.). (2013). *Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei.* Münster: Waxmannverlag.

Curcio, N. M. (2014). Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und –unterricht. *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The user in Focus*, (S. 266, 263-280). [Online: http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202014/euralex_2014_018_p_263.pdf, Zugriff am: 09.07.2017.

Çelikten, S. (2014). *Wörterbuchlesekompetenz im DaF Unterricht.* Unveröffentlichte Magisterarbeit, Trakya Universitesi.

Çetintaş, B. (2009). Der Fremdsprachunterricht in der Türkei auf dem Weg zur Europäischen Mehrsprachigkeit. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (37), 13-16, 13-19.

Demirpolat, B. C. (2015). Türkiyenin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı Sorunlar, Çözüm ve Öneriler. *ANALİZ* (131), 11, 7-18. [Online: file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf]
Zugriff am: 12.07.2017.

Dirim, İ. (2005). Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, (S. 83, 81-86). Hamburg. [Online:http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1910/pdf/Dirim_2005_Notwendig_Mehrsprachigkeit_D.pdf], Zugriff am: 08.07.2017.

Dönger, A. (2009). *Sözlük Kullanma Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenimine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Elsner, D., & Wildemann, A. (2013). Multi-Literacies Entwickeln das europäsche Projekt Muvit. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* , 3, 1-20. [Online: http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/view/1023021468/1023020257], Zugriff am: 08.07.2017.

Földes, C. (2001). Was gilt als Großwörterbuch? Zur Problematik der Größenklassen von Sprachlexika. IN J. Korhonen, *Von der mono- zur bilingualen Lexikografie für das Deutsche* (S. 33, 31-42). Frankfurt/M. u.a. [Online: http://www.foeldes.eu/sites/default/files/Was_gilt_als_Grosswoerterbuch.pdf], Zugriff am: 08.07.2017.

Franke, M. (2008). *Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext.* [Online: http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam_Franke_Wissenschaftliche_Hausarbeit_2008.pdf], Zugriff am: 08.07.2017.

Frisch, M. (2012). Praktische Hinweise für die Entwicklung von Wörterbuchbenutzungskompetenz durch das Verfassen eigener Wörterbucheinträge. *Forum Schule Latein und Griechisch in Hessen Mitteilungsblatt des Landesverbandes Hessen im Deutschen Altphilologenverband (DAV)* , 112, 110-120. [Online: http://www.alte-sprachen.de/extra/2006/03/mitteilungsblatthessen1_2012.pdf], Zugriff am: 08.07.2017.

Göçer, A., & Selçuk, M. A. (2010). *Almanca Güncel Sözlük Almanca-Türkçe & Türkçe-Almanca* (Bd. 1.). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Gürel, İ. (2006). *Wortschatzerwerb im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache/Tertiärsprachenunterricht.* Unveröffentlichte Magisterarbeit, Uludağ Üniversitesi.

Hanbay, O. (2013). Relationship Between L2 (ENGLISH) and L3 (GERMAN) Achievements by the studens (L1 TURKISH) in Ninth Grad. *Çukurova University Faculty of Education Journal* , 14, 11-17.
[Online: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/46518], Zugriff am: 08.07.2017.

Hanušová, A. (2006). *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachenlernen, Multilinguism- Learning a Second Foreign Language.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Karlova Universtität.

Hufeisen, B. (2008). Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. *Frühes Deutsch , 4-6,* 4-7. [Online: http://archive.ecml.at/documents/reports/wsrep112G2000_11.pdf],
Zugriff am: 08.07.2017.

Hufeisen, B., & Neuner, G. (Hrsg.). (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hufeisen, B., & Neuner, G. (2000). Nutzung und Entfaltung der Sprachverwandtschaft zwischen der erstenFremdsprache und der Tertiärsprache:

Aktivierung des deklarativen sprachlichen Wissens . *Grundlagen der Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik am Beispiel des Deutschen nach Englisch. Mehr als eine Fremdsprache effizient lernenTertiärsprachen lehren und lernen in Europa*, (S. *15*, 13-20). Graz. [Online: http://archive.ecml.at/documents/reports/wsrep112G2000_11.pdf], Zugriff am: 08.07.2017.

İşigüzel, B. (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachlernen. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 58-66*, 53-86. [Online: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/deusosbil/article/view/5000064111/5000059982], Zugriff am: 08.07.2017.

Jesenšek, V. (2014). Aktuelles zum Wortschatz und Wörterbuch. *Zagreber Germanistische Beiträge*, (S. 144-145, 133-155). [Online: hrcak.srce.hr/file/220793], Zugriff am: 08.07.2017.

Katsikas, S. (2010). Lexikographie: Gegenstand und Teilbereiche. *PS Sprachgebrauch: Lexikographie der deutschen Gegenwartssprache* , 1, 1-8. [Online: http://homepage.univie.ac.at/sergios.katsikas/lexikographie/files/Handout_Lexikographie_Teilgebiete_und_Literatur.pdf], Zugriff am: 08.07.2017.

Koru, S., & Åkesson, J. (2011). *Türkiyenin İngilizce Açığı.* Tepav (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı). [Online: http://www.tepav.org.tr/upload/files/1329722803-6.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf], Zugriff: 08.07.2017.

Köksal, H., & Çınar, S. (2012). Fehleranalyse zur Grossschreibung beim L3 Lernen. *12. Uluslar arası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu*, (S. 521, 516-523). Edirne.

Kromer, A. (2009). *Der Einfluss von Zweisprachigkeit (deutsch/englisch) auf die sprachliche Entwicklung 3 ½ bis 4 ½ Jahre alter Kindergartenkinder.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Krumm, H. J. (2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In B. Hufeisen, & G. Neuner, *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 35-46, 35-51). [Online: http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf] , Zugriff am: 08.07.2017.

Lotter, H. (2008). Was heißt Lernen? Was bedeutet Wissenserwerb? *Lernen Lernschwierigkeiten Diagnostik der Lernvoraussetzungen* , 1, 1-11. [Online:

http://www.regierung.oberbayern.bayern.de/imperia/md/content/regob/internet/dokumente/bereich4/aufgaben/foerderschule/schulberatung/lernvoraussetzungen.pdf], Zugriff am: 08.07.2017.

Mármol, A. G., & Sánchez-Lafuente, Á. A. (2013). The Bilingual Dictionary and Foreign Language Learning. *Porta Linguarum* (20), 90, 89-101. [Online: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/6%20%20Gema.pdf], Zugriff am: 08.07.2017.

Martin, P., & Nicolaisen, T. (Hrsg.). (2015). *Lernstrategien Fördern Modelle und Praxisszenarien.* Beltz Verlag.

MEB, T. (25. 06 2017). Von http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=247] abgerufen

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* , 266, 266-284. [Online:http://dergipark.ulakbim.gov.tr/teke/article/viewFile/5000013714/5000013953], Zugriff am: 08.07.2017.

Meliss, M. (2015). Eine kritische Bestandsaufnahme im Umfeld der Benutzersituation: 'L2-Deutsch Sprachproduktion. *Analyse: Zweisprachige WB: Deutsch ↔ Spanisch Syntagmatische Relationen in zweisprachigen online- (Lerner-) Wörterbüchern* , 25, 1-45. [Online: http://multimedia.ids-mannheim.de/mediawiki/web/images/3/30/Meliss_GAL-2015.pdf], Zugriff am: 08.07.2017.

Naszályi, D. (2013). Wörterbucharbeit ins Bild gesetzt – eine Skizze der Möglichkeiten der Wörterbuchdidaktik im DaF – Unterricht., (S. 250-251, 249-272). [Online: http://jug.hu/images/docs_JuG2013/panto.pdf], Zugriff am: 09.07.2017.

Neuner, G. (2009). Grundlagen, Ebenen, Merkmale und Dimensionen der MSD. *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertitärsprachenlernen, Grundlagen, Merkmale, Dimensionen* , 2-6, 1-8. [Online: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf], Zugriff am: 09.07.2017.

Oflaz, A. (2013). Die internenen und externen Interferenzfehler beim Lernprozzes des Deutschen als Zweitfremdsprache für türkische Muttersprachler und Vorschläge zur Fehlertherapie. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 933, 929-950. [Online:

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/880059028_055OflazAdnan-929-950.pdf], Zugriff am: 09.07.2017.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 13-19, 13-23. [Online: http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14880], Zugriff am: 08.07.2017.

Panajota, S. (2003). Der Einfluss der ersten auf die zweite Fremdsprache. *Fehler im Tertiärsprachenunterricht*, (S. 2, 2-15). [Online: http://www.ecml.at/documents/relresearch/Spiropoulou.pdf], Zugriff am: 09.07.2017.

Píšová, E. (2007). *Wortschatzerwerb Autonom.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Masaryk Universität.

Pólay, V. (2010). *Wörterbucharbeit im DaF-Unterricht* , 28, 19-29. [Online: http://sek.nyme.hu/btk/ZEPHYRNET/1.%20SZ%C3%81M%20(2010.)/Veronika%20P%C3%B3lay_W%C3%B6rterbucharbeit%20im%20DaF-Unterricht.pdf], Zugriff am: 25.06.2017.

Racine, C. L. (2003). Mehrsprachigkeit und Immersion. IN B. Hufeisen, & G. Neuner, *Mehrsprachigkeitskonzept –Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 105-116, 105-133).

Riehl, C. (Hrsg.). (2014). *Mehrsprachigkeit Eine Führung* (1.te Auflage). Darmstadt: Wissen verbindet Verlag.

Rohs, K. (2012). Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* , 62, 59-73. [Online: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/106/101], Zugriff am: 09.07.2017.

Schmidt, L. (2006). *Eine Empirische Untersuchung organisatorischer Technoligiegestaltung am Beispiel von Unternehmenssoftware.* Unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin.

Selçuk, A. (2014). *Türkçe Sözlük.* Konya: Karatay Okul Yayınları.

Serindağ, E. (2005). Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im

Unterricht “Deutsch als zweite Fremdsprache“ bei Muttersprachlern des Türkischen. *1-10*, 1-15. [Online: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/431/407],
Zugriff am: 25.06.2017.

Szczęk, J. (2013). Zum Einsatz der Study Pages in einem zweisprachigen Wörterbuch im DaF Unterrich., (S. 214-215, 213-230). [Online: http://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/686/692],
Zugriff am: 10.07.2017.

Tahiroğlu, B. (2010). *Bilgisayar Destekli Sözlük Bilimi Çalışmalarında Derleme Sözlüğü Veri Tabanı Örneği,* Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Adana.

Tütken, G. (2006). Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache- Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? *InFo DaF , 6* (33), 501-503, 501-546. [Online: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2006_Heft_6.pdf#page=3&view=Fit],
Zugriff am: 10.07.2017.

Witališ, P. L., Maksymčuk, V. B., & Sluym, T. V. (2005). *Lexikologie der deutschen Sprache (Deutsch als zweites Fach)* . [Online: old.lingua.lnu.edu.ua/english/Lexikologie-dem.pps], Zugriff am: 10.07.2017.

Wokusch, S. (2008). Welche Faktoren beeinflussen die Konzeption einer integrativen Didaktik? *Mehrsprachigkeitsdidaktik – Didactique intégrée des langues*, (S. 18, 4-24). Bern. [Online: https://nwedk.d-edk.ch/sites/nwedk.d-edk.ch/files/upload/bericht_symp_mds_synth.pdf],
Zugriff am: 10.07.2017.

Wolff, D. (2010). Spracherwerb und Sprachbewusstheit: Sind mehrsprachige Menschen beserse Sprachenlerner? *Revista de Filología Alemana , 2, 180-183*, 177-190. [Online: http://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/viewFile/36543/35377],
Zugriff am: 10.07.2017.

Wypusz, J. (2015). Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. 83, 82-91. [Online: pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/download/.../4243].
Zugriff am: 10.07.2017.

Yücel, M. S. (2005). Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* , *6*, 1-8. [Online: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/432],
Zugriff am: 10.07.2017

ONLINE QUELLEN

http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/39Knipf/Kapitel%205.pdf

https://play.google.com/store/apps/details?id=paket.altr&hl=tr

https://play.google.com/store/apps/details?id=paket.altr&hl=tr

http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7

ANHANG

Anhang 1: Die Grundlagen des Programs für den Türkischunterricht

PROGRAMIN TEMEL YAKLAŞIMI

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Program; öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün kazanımlar sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmıştır. Programda öğrenme alanları, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak düşünülmüştür. Program, öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Program; öğrencilerin "sözlü iletişim", "okuma" ve"yazma"öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır.

Programda öğrenme alanları "Sözlü İletişim", "Okuma" ve "Yazma" olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır.

Programda yöntem, teknik ve stratejiler kazanımlara götüren birer araç olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında yöntem, teknik, strateji öğretimine ve bunların kullanılmasına yönelik olarak gerekli yönlendirmeleri yapmaları beklenir. Dersin işlenişi sırasında bazı konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinlikleri özel bir hazırlık gerektirmezken bazı etkinlikler; öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak hazırlık yapmalarını, etkinliğin amacını belirlemelerini, etkinlik için gerektiğinde teknolojiden de yararlanarak ön bilgiler edinmelerini ve notlar alarak taslaklar oluşturmalarını gerektirebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda:

1. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
2. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
3. Okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.
4. Öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi, yazım kuralları, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk ve derinlik içinde yapılandırılmıştır.
5. Tematik yaklaşım esas alınmış ve sınıf seviyeleri itibariyle temalar belirlenmiştir.
6. İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" benimsenmiştir.
7. Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması ve bütün sınıf seviyelerinde sürdürülmesi benimsenmiştir.

Anhang 2: Durchgeführte Umfrage der vorliegenden Arbeit

Değerli Katılımcılar, bu anket Doç. Dr. Handan Köksal danışmanlığında, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi 1158210113 no'lu Yüksek Lisans Öğrencisi Nurullah Göker'in "İkinci Yabancı Dil Öğreniminde Sözlük Kullanımı" başlıklı Yüksek Lisans Tezi için hazırlanmıştır. Anketin amacı Kayseri ili Melikgazi ilçesine bağlı liselerde eğitim gören 9, 10 ve 11. Sınıf öğrencilerinin anadil, birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dildeki sözlük kullanma tutumlarını incelemektir. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından derlenen kişi ve bilgileri gizli tutulacaktır. Soruların tümüne doğru yanıt vermeniz, çalışmanın güvenirliği açısından oldukça önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Anadil TÜRKÇE(L1), Birini yabancı dil: İNGİLİZCE(L2), İkinci Yabancı Dil: ALMANCA(L3)

A)Aşağıdaki bilgileri eksiksiz doldurunuz, parantezli olanlara (X) işareti koyunuz

Cinsiyet: K ( ) E ( )

Yaş:

Okul:

Sınıf:

Anadiliniz:

Birinci Yabancı Diliniz:

İkinci Yabancı Diliniz:

Türkçe dersi ortalama başarı durumum: 0-33 ( ), 34-66 ( ), 67-100 ( )

İngilizce dersi ortalama başarı durumum: 0-33 ( ), 34-66 ( ), 67-100 ( )

Almanca dersi ortalama başarı durumum: 0-33 ( ), 34-66 ( ), 67-100 ( )

B.) Aşağıdaki Öz değerlendirme tablosuna her dil için sadece birer tane (X) işareti koyunuz

	Çok iyi (5)	İyi (4)	Normal (3)	Kötü (2)	Çok Kötü (1)
Anadil Sözlük Kullanma Yeterliliğim					
İngilizce Sözlük Kullanma Yeterliliğim					
Almanca Sözlük Kullanma Yeterliliğim					

C)Aşağıda bulunan tablo Türkçe, İngilizce ve Almanca dillerindeki sözlük kullanma becerilerini ölçmektedir. İşaretleme yaparken her dildeki sözlük kullanma becerilerinizi birbirinden bağımsız olarak göz önünde tutunuz. Size uygun bölümleri (x) ile işaretleyiniz.

	TÜRKÇE			İNGİLİZCE			ALMANCA		
	EVET	HAYIR	KISMEN	EVET	HAYIR	KISMEN	EVET	HAYIR	KISMEN
1.Sözlük kullanma yeterliliğim var.									
2.Sözlük kullanma alışkanlığım var.									
3.Sözlük kullanırken zorluk yaşıyorum.									
4.Sözlük kullanma kılavuzunda neler yazdığını biliyorum. (Şayet biliyorsanız hemen 9 ve 10. maddeyi cevaplayınız)									
5.Boş zamanlarımda sözlük karıştırırım.									
6.Sözlük kullanmayı severim.									
7. Sözlük kullanımı hakkında bir bilgim yok									
8. Sözlük kullanma konusunda kendimi geliştiririm									
9.Sözlük kullanma kılavuzunu okurum.									
10.Sözlük kullanma kılavuzunu uygularım.									
11. Etkili Sözlük kullanmayı bilsem daha iyi olurdu.									
12. Telefonumda/ Tabletimde E-Sözlüğe(App) Sahibim. (Sahip değilseniz 13 ve 14. maddeleri boş bırakınız)									
13. Sahip olduğum E-Sözlük öğrenme ihtiyaçlarımı karşılar.									
14. Sahip olduğum E-Sözlük dil becerilerimi geliştirir.									

D.Aşağıda bulunan tablo Türkçe, İngilizce ve Almanca derslerinde sözlük kullanma öğretimi ile ilgilidir. Size uygun bölümleri (x) ile işaretleyiniz.

	EVET	HAYIR	KISMEN
15.Türkçe dersinde sözlük kullanmaya yönelik temel bilgiler verildi.			
16.İngilizce dersinde sözlük kullanmaya yönelik temel bilgiler dersler verildi			
17.Almanca dersinde sözlük kullanmaya yönelik temel bilgiler verildi			
18.Türkçe dersinde diğer yabancı dil eğitimi için sözlük kullanmaya yönelik ipuçları verildi.			
19.İngilizce dersinde diğer yabancı dil eğitimi için sözlük kullanmaya yönelik ipuçları verildi.			
20.Almanca dersinde diğer yabancı dil eğitimi için sözlük kullanmaya yönelik ipuçları verildi			

E)Aşağıdaki Tablo ana dil ve birinci yabancı dildeki sözlük kullanma beceresinin ilişkisini ölçmektedir. Size uygun düşen bölümleri (x) ile işaretleyiniz.

	EVET	HAYIR	KISMEN
21.Türkçe'de sahip olduğum öğrenme alışkanlıklarını öğrendiğim İngilizceye dile aktarabilirim.			
22. Türkçe sözlük kullanma yeterliliğimden İngilizce öğrenirken faydalanırım.			
23. İngilizce sözlük kullanırken Türkçe önbilgilerimden yararlanırım.			

F)Aşağıdaki Tablo ana dil ve ikinci yabancı dildeki sözlük kullanma beceresinin ilişkisini ölçmektedir. Size uygun düşen bölümleri (x) ile işaretleyiniz.

	EVET	HAYIR	KISMEN
24.Türkçe'de sahip olduğum öğrenme alışkanlıklarını öğrendiğim Almanca dile aktarabilirim.			
25. Türkçe sözlük kullanma yeterliliğimden Almanca öğrenirken faydalanırım.			
26. Almanca sözlük kullanırken Türkçe önbilgilerimden yararlanırım.			

G)Aşağıdaki Tablo <u>birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dildeki</u> sözlük kullanma beceresinin ilişkisini ölçmektedir. Size uygun düşen bölümleri (x) ile işaretleyiniz.

	EVET	**HAYIR**	**KISMEN**
27.İngilizce'de sahip olduğum öğrenme alışkanlıklarını öğrendiğim Almanca dile aktarabilirim.			
28. İngilizce sözlük kullanma yeterliliğimden Almanca öğrenirken faydalanırım.			
29. Almanca sözlük kullanırken İngilizce önbilgilerimden yararlanırım.			

H)Aşağıdaki Tablo <u>ikinci yabancı dil ve diğer bildiğim dildeki</u> sözlük kullanma beceresinin ilişkisini ölçmektedir. Size uygun düşen bölümleri (x) ile işaretleyiniz.

	EVET	**HAYIR**	**KISMEN**
30.Almanca sözlük kullanırken Türkçe önbilgilerimden faydalanırım.			
31.Almanca sözlük kullanırken İngilizce önbilgilerimden faydalanırım.			

I)Aşağıda belirtilen ve sizlerde bulunan sözlükleri daire içine alınız, eksik bilgiler var ise tamamlayınız.

1)**Türkçe basımlı sözlükler** olarak şu sözlükler bende mevcut:

Okul Sözlüğü, Türkçe Resimli Sözlük, E-Sözlük, Apps,

Diğer(Lütfen Belirtiniz)_____

2)**İngilizce basımlı sözlükler** olarak şu sözlükler bende mevcut:

Okul Sözlüğü, Türkçe Resimli Sözlük, E-Sözlük

Diğer(Lütfen Belirtiniz)_____

3)**Almanca basımlı sözlükler** olarak şu sözlükler bende mevcut:

Okul Sözlüğü, Türkçe Resimli Sözlük, E-Sözlük

Diğer(Lütfen Belirtiniz)_____

K.) Metafor çalışması yapabilmek için sizden farklı dillerdeki sözlükleri neye benzettiğinizi, size ne çağrıştırdığını ve bunun gerekçesinin ne olduğunu belirtmeniz istenmektedir

Bana göre **Türkçe** sözlük kullanmak _____benzer,

çünkü_____

_____

Bana göre **İngilizce** sözlük kullanmak _____ benzer,

Çünkü_____

_____

Bana göre **Almanca** sözlük kullanmak _____benzer,

Çünkü_____

_____

Anhang 3: Stattliches Erlaubniszeugnis zur Anwendung der Umfrage in den Gymnasien [7]



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.01-E.1852307 14/02/2017
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Nurullah GÖKER'in, Melikgazi ilçesinde bulunan liselerde "İkinci Yabancı Dil Eğitiminde Sözlük Kullanımı" konulu çalışma yapma isteği ile ilgili, 03/02/2017 tarih ve 1402450 sayılı dilekçesi ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Nurullah GÖKER'in, Melikgazi ilçesinde bulunan liselerde "İkinci Yabancı Dil Eğitiminde Sözlük Kullanımı" konulu çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiştir. Her sayfası mühürlü çalışma evrakları ilişikte sunulmuş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
14/02/2017

Baha BAŞÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK : Dilekçe ve Ekleri (9 Sayfa)

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:138 Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ağ: http://kayseri.meb.gov.tr
e-posta: aygc38@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Ö. F. BULUT (V.U.K.İ.)
C. NALBANT (Şef)
Tel: (0352) 330 1125 (1240) Faks: (0352) 336 7604

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evrakdogrula.meb.gov.tr adresinden 9bc9-3770-3278-a1f5-ee10 kodu ile teyit edilebilir.

[7] Dieses Erlaubniszeugnis wurde mit E-Unterschrift unterschrieben.

Form: 2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Nurullah GÖKER
Kurumu / Üniversitesi	Trakya Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl	Kayseri
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Melikgazi İlçesinde Bulunan Liseler
Araştırmanın Konusu	İkinci Yabancı Dil Eğitiminde Sözlük Kullanımı (WÖRTERBUCHARBEİT BEİM TERTİÄRSPRACHENLERNEN)
Üniversite / Kurum Onayı	Var ( ) Yok ( )
Araştırma/Proje/Ödevi/Tez Onerisi	
Veri Toplama Araçları	
Görüş İstenecek Birim/Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Komisyonumuz çalışmayı inceleyerek adı geçen okulunda uygulanmasında herhangi bir sakınca görmemiştir.

Komisyon Kararı	Oybirliği / ~~Oyçokluğu ile Alınmıştır~~
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:.....	Gerekçesi:.....

KOMİSYON

23/2/2017

Komisyon Başkanı
Mustafa KÜÇÜKTEPE
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Üye
Veli ERCAN

Üye
Fatih YILDIRIM

Üye
Süleyman AKAL

Üye
Ahmet AYDEMİR

KAYSERİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1158210113 no'lu Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. WÖRTERBUCHARBEIT BEIM TERTIÄRSPRACHENLERNEN(İKİNCİ YABANCI DİL EĞİTİMİNDE SÖZLÜK KULLANIMI) konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili olarak anket çalışmasını 20/02/2017-20/03/2017 tarihleri arasında ilimiz merkez Melikgazi ilçesine bağlı liselerde 9.10. ve 11. Sınıf öğrencilerine uygulanması için gerekli izinin verilmesini arz ederim.

03.02.2017

NURULLAH GÖKER

Harman Mahallesi Emekevler Sokak

Çayıralan Sitesi no:8

TALAS/KAYSERİ

TEL:05060590038

KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müd. Evrak Bürosu
Sayı: 1402490
Tarih: 03-02-2017
Gönderilen Bölüm: Strateji (ARİGE)